



# **Uma viagem inesperada pela ambição de ser docente**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

**Orientadora:** Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

**Miguel Pinho de Araújo**

Porto, setembro de 2024

## Ficha de Catalogação

Araújo, M. P. (2024). *Uma viagem inesperada pela ambição de ser docente*. Porto: M. Araújo. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; ENSINO; AVALIAÇÃO; PRÁTICA DISTRIBUÍDA.

## Agradecimentos

Por mais canções sobre grandes feitos, não há palavras suficientes para agradecer a todos que estiveram presentes nesta viagem inesperada. Por isso agradeço:

À **FADEUP**, pelas suas salas douradas repletas de livros e sabedoria que me guiaram por caminhos desafiantes.

À **Professora Doutora Cristiana Bessa** pelos ensinamentos dados no 1º ano e pelo olhar crítico e reflexivo no 2º ano.

Ao **Professor Doutor Paulo Cunha**, o nosso mentor astuto como o Gandalf, o sábio, pela iluminação e magia dada ao longo do ano.

À **Carolina, Dora e Rui**, por toda a partilha de momentos e dificuldades no decorrer do ano, destacando o Rui como fiel ouvinte e conselheiro dos momentos menos bons, sendo o meu amigo Sam.

Aos meus **Pais e Irmãos**, por serem o meu porto Grey Havens, seguro de conselhos pertinentes para a minha melhoria.

E, por fim, não podia deixar de agradecer à minha namorada, **Francisca**, pela paciência e amabilidade do meu mau feitio e pelos conselhos sábios de uma pessoa inteligente e madura.

## Índice Geral

AGRADECIMENTOS .....	III
ÍNDICE DE FIGURAS .....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS .....	VII
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS .....	X
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO PESSOAL (SHIRE) .....	3
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL .....	5
A IRMANDADE (NÚCLEO).....	6
O TERRENO DE COMBATE (ESPAÇOS E MATERIAL) .....	7
TURMA RESIDENTE E TURMA PARTILHADA .....	9
DIREÇÃO DE TURMA .....	12
CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO OPERACIONAL: A JORNADA.....	13
PLANEAMENTO .....	13
<i>Planeamento Anual</i> .....	14
<i>Prática por Blocos vs Prática Distribuída</i> .....	15
<i>Unidade Didática</i> .....	18
<i>O soldado - plano de aula</i> .....	19
JDC – ARMAMENTO .....	21
MODALIDADES INDIVIDUAIS.....	25
AVALIAÇÃO.....	27
<i>Avaliação Diagnóstica</i> .....	27
<i>Avaliação Formativa</i> .....	28
<i>Avaliação Sumativa</i> .....	30
<i>Autoavaliação</i> .....	31
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	32
<i>Instrução</i> .....	32
<i>Gestão</i> .....	35

<i>Disciplina</i> .....	36
<i>Clima</i> .....	37
BATALHAS INESPERADAS (SUBSTITUIÇÃO E COADJUVAÇÃO) .....	37
<i>Aptidão Física</i> .....	39
<b>CAPÍTULO V – ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR</b> .....	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO VI – INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE</b> .....	<b>47</b>
<b>AVALIAÇÃO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS NA ESCOLA: QUE INSTRUMENTOS PODEM AJUDAR O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA?</b> .....	<b>47</b>
RESUMO .....	47
ABSTRACT .....	48
<i>Os desafios na avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos na Educação Física</i> .....	49
<i>Instrumentos de avaliação do JDC</i> .....	54
GPAI .....	55
TSAP .....	58
GPET .....	62
Rubricas .....	65
<i>Proposta de um modelo híbrido</i> .....	67
<i>Conclusões</i> .....	68
<i>Referências Bibliográficas</i> .....	71
<b>CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>76</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>XII</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 - Instalações desportivas.....	8
Figura 2 – Planeamento turma partilhada .....	11
Figura 3 - Planeamento Anual .....	14
Figura 4 - Cartaz dia europeu do desporto.....	44
Figura 5 - Exemplo GPAI (García López & Gutiérrez, 2018).....	56
Figura 6 - Exemplo do sistema de pontuação de 1 a 5 (Griffin et al., 1997).....	57
Figura 7 - Princípios gerais dos JDC (Gréhaigne et al., 1997) .....	59
Figura 8 - Dimensões envolvidas na avaliação da performance nos JDC (Godbout, 1988) .....	60
Figura 9 - Exemplo de grelha observacional (Grehaigne et al., 1997) .....	61
Figura 10 - Fórmulas para o cálculo das variáveis e exemplo de implementação no jogo de basquetebol no formato 3x3 (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2020).....	62
Figura 11 - Componentes dos jogo e definições (Griffin et al., 1997).....	62
Figura 12 - Exemplo de codificação para o jogo de futebol (García López, González Víllora, Gutiérrez, & Serra, 2013) .....	64
Figura 13 - Proposta de avaliação para o voleibol .....	67
Figura 14 - Proposta de avaliação para Basquetebol através das rubricas .....	68

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Ficha de caracterização individual .....	XII
Anexo 2 - Exemplo de Unidade Didática .....	XIV
Anexo 3 - Exemplo de Autoavaliação .....	XVI
Anexo 4 - Exemplo instrumento de suporte à avaliação para aprendizagem .....	XVII
Anexo 5 – Exemplos de cartazes de atividades desenvolvidas .....	XVIII
Anexo 6 - Exemplo plano de aptidão física nível inicial.....	XIX
Anexo 7 - Exemplo de instrumento utilizado na avaliação .....	XX

## Resumo

Uma viagem inesperada pela ambição de ser professor de EF é o título do presente documento construído por um estudante estagiário, eu próprio, que

retrata a jornada vivida desde o percurso pessoal até ao fim de uma nova etapa de formação na profissão docente. O contexto em que esta viagem ocorreu foi numa escola secundária em Vila Nova de Gaia, sendo que, contando com a lecionação a alunos de uma turma de 11º ano, e também numa escola básica a alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade. Este documento recorre a uma metáfora ao grande autor britânico das conhecidas obras “Senhor dos Anéis”, “Hobbit” e “Silmarillion”, J.R.R. Tolkien, levando o leitor numa viagem pelas dificuldades sentidas, aprendizagens vividas e soluções encontradas no decorrer do ano letivo dedicado ao estágio profissional. Estas aprendizagens vão desde o planeamento, o recurso a diferentes modelos e estratégias de ensino, os fatores de eficácia pedagógica ou os desafios da avaliação. A fim de experienciar a investigação em contexto docente, esta viagem conta com um estudo que se debruça sobre a temática da avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos na disciplina da Educação Física e que visa apresentar algumas propostas de instrumentos que possam facilitar a avaliação neste contexto. Foi uma viagem impactante na minha conceção sobre a disciplina, onde desenvolvi características necessárias para desempenhar a função docente de forma mais eficaz no futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; ENSINO; AVALIAÇÃO; PRÁTICA DISTRIBUÍDA.

**Abstract**

“An unexpected journey driven by the ambition to become a Physical Education Teacher” is the title of this document, created by a pre-service teacher – me – that recounts the journey experienced from a personal development to the completion of a new stage of training in the teaching profession. The context in which this journey took place was in a secondary school in Vila Nova de Gaia, where I taught a class of 11<sup>th</sup>-grade students, as well as in a primary school with a class of sixth-grade students. This document draws on a metaphor from the great British author of well-known works “the Lord of the Rings”, “The Hobbit” and the “Silmarillion”, J.R.R Tolkien, taking the reader on a journey through the challenges faced, lessons learned, and solutions found during the school year dedicated to professional training. These lessons range from older teaching models to more recent ones, utilizing various strategies from them, and include the evolution from a teacher-centered role to a student-centered one, where students are expected to be active in their own learning, engaging in reflection and self-assessment to achieve their goals. To experience research in a teaching context, this journey includes a study focused on the assessment of Team Sports within the subject of Physical Evaluation, aiming to present some proposed instruments that can facilitate the evaluation process. This journey has been impactful in shaping my understanding of the discipline, where I developed the necessary skills to perform the teaching role more effectively in the future.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; TEACHING; ASSESSMENT; DISTRIBUTED PRACTICE.

## **Lista de Abreviaturas**

AFI – Apoio Facial Invertido

AfL – Assessment for Learning (Avaliação para a Aprendizagem)

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

EE - Estudante Estagiário

EEFEBS - Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FdB – Feedback

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PA – Plano de Anual

PC - Professor Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PO - Professor Orientador

REP - Relatório de Estágio Profissional

TGfU – Teaching Games for Understanding

UC - Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

## Capítulo I – Introdução

No presente documento será relatada a experiência de um estudante estagiário (EE) ao longo do seu percurso de formação. Embarquemos então nesta viagem inesperada, ou pelo menos no início dela. O Relatório de Estágio Profissional (REP) está inserido na Unidade Curricular (UC) designada de Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O 2º ciclo em EEFEBS incorpora um primeiro ano de aprendizagens no domínio teórico, bem como a implementação de práticas pedagógicas pelos futuros EE, quer em microensino, na faculdade, como em escolas que tenham protocolos com a mesma no sentido de oferecer ao EE experiências de formação mais aproximadas da realidade. No segundo ano, o EE desenvolve a sua Prática de Ensino Supervisionada (PES) que visa integrar os EE no contexto real de escola de modo a desenvolver as competências necessárias de forma gradual e guiada. A PES tem na sua constituição cinco grandes objetivos que um EE deve conseguir atingir, sendo eles: (1) Conceber e realizar o EP como um projeto autónomo de formação que integra a noção de equipa educativa, assumindo a responsabilidade da aprendizagem e da partilha; (2) revelar capacidade de projetar a atividade de ensino, no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa e à especificidade da Educação Física (EF) no currículo e às características do(s) aluno(s) sendo assim um professor com uma ideologia inclusiva que adota modelos centrados no aluno; (3) revelar capacidade de compreender a escola, os alunos e a comunidade que serão retratado neste relatório na envolvimento com a comunidade escolar; (4) investigar e produzir saberes referenciados à sua ação educativa que serão abordados na componente de investigação científica e, por fim, (5) elaborar um documento

reflexivo acerca da PES sendo um relatório autocrítico da minha prática pedagógica e que visa melhorar a minha competência futura.<sup>1</sup>

Esta formação e implementação da prática de um professor deve conter nele uma visão crítica e reflexiva (Nóvoa, 1992), de modo que este esteja sempre numa aprendizagem contínua ao longo dos anos de lecionação. Com isto, o EE deve conseguir, no final do ano, adquirir competências profissionais, enquanto futuro docente, marcadas por um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais devem estar associadas a um ensino da EF de qualidade, devendo o professor refletir sobre as suas ações e, através delas, inserir o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A formação dos professores acontece nos estabelecimentos de ensino através do diálogo entre professores e nas rotinas que a instituição promove ao longo do ano letivo (Batista, Graça, et al., 2014), sendo que a integração de um EE tem um aspeto crítico numa fase inicial da sua formação. Esta fase de transição onde o diálogo com outros docentes é preponderante, é o momento de experienciar e implementar estratégias e aprender com os erros e arranjar soluções.

Quando optei por esta jornada, completamente inesperada e repentina, nunca pensei que as minhas capacidades reflexivas fossem estar tão presentes na minha formação. Outro aspeto que também fazia de forma inconsciente era a conversa com professores e a partilha das suas ideias que contribuiriam para que o bichinho do ensino começasse a germinar de forma autónoma. Sempre gostei de falar com quem sabe e saber que posso aprender com esses professores e treinadores é de facto uma oportunidade que qualquer futuro professor deve procurar. Esta interação entre futuro professor e professores com experiência é importante para uma consolidação do saber emergente da prática (Nóvoa, 1992).

Deste modo, iremos encontrar um capítulo sobre a personagem que passou pela experiência do EP, as suas origens e o seu gosto pelo ensino,

---

<sup>1</sup> Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos ao grau de mestre em Ensino de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP

passando para o enquadramento institucional, que retrata a escola onde estive a realizar o EP, bem como os espaços utilizados, as turmas a quem tive a oportunidade de ensinar e o acompanhamento de um Diretor de Turma (DT). De seguida, seguiremos a nossa jornada em torno de temas fundamentais da atuação docente: o planeamento, a atuação pedagógica e a avaliação. Todos estes pontos foram alvo de várias reflexões, tanto individuais como em NE, com o intuito de poder absorver o máximo de contributos para a caminhada de ser, a cada dia que passa, um bom professor.

Seguimos agora numa jornada inesperada de desafios e descobertas pela ambição de ser professor.

## **Capítulo II – Enquadramento Pessoal (Shire)**

Vila Nova de Gaia. A minha terra. Tal como Tolkien deu uma casa aos Hobbits, esta é a minha casa. Apesar de ter nascido no Porto, foi aqui que eu cresci e me formei como pessoa. Esta cidade é o meu *Shire*. Fui educado num colégio deste concelho, uma aposta do meu pai para a minha formação e para a dos meus irmãos. Uma instituição que se identifica com uma educação diferenciada, católica e só para rapazes. Frequentei esta instituição do 1º ao 12º ano, tendo contribuído inequivocamente para a minha identidade pessoal.

Foi neste período de desenvolvimento que o meu interesse pelo desporto foi surgindo. Quando ia para a aldeia com a minha família, jogávamos futebol no relvado da casa ou mesmo no campo de jogos da freguesia, e enquanto os meus irmãos estudavam, eu subia para a bicicleta e ia pedalar para as freguesias vizinhas, muitas das vezes até ao cair da noite. Sempre gostei das aulas de EF pela liberdade que me proporcionava e pelo simples facto de poder estar em ambiente exterior. O facto de as aulas de Educação Física serem ao ar livre num colégio só de rapazes, cuja prática incidia sobre jogos individuais e de grupo, que me obrigou a valorizar a importância da competitividade, por um lado, e da cooperação, por outro, despertando em mim o gosto da prática do desporto. No meu último ano de escolaridade decidi, por fim, enveredar pela área do desporto para a minha formação futura. Ouvia falar da FADEUP, porque os meus

professores de EF tinham estudado nesta instituição (na altura FCDEF), e, portanto, comecei a treinar para os pré-requisitos para poder usufruir da excelente formação dada por esta instituição. Em meados de agosto de 2012 fiquei a saber que ia entrar nesta casa. Foi de facto um acontecimento memorável para mim, depois de muito trabalho feito para atingir um dos grandes objetivos da minha vida.

Ingressei o curso de Ciências do Desporto nesta casa em 2012, onde criei amizades, porém, consigo contar pelos dedos de uma mão aqueles que ficaram até ao fim. Aqui tomei outra grande decisão da minha vida: a metodologia de Ginástica. Fui impulsionado pelo professor da UC e apoiado pelo meu pai, ainda que fosse uma área que me era completamente desconhecida. Tive também a oportunidade de realizar o programa Erasmus+. Optei por um país diferente de todos, a Eslováquia. Foram de certeza os melhores momentos de toda a minha vida académica. Um país com uma cultura diferente para o qual fui sozinho, tendo sempre o apoio incondicional da minha família. De todos os momentos que passei na cidade de Prešov, o melhor chegou já no fim com uma semana de desporto ao ar livre no lago Zemplínska Šírava, dos quais quatro dias foram atividades de bicicleta e outros quatro de canoagem bem como outras atividades relacionadas com o meio aquático.

Depois desta fase académica comecei a dar treinos de ginástica artística masculina na Maia, onde tive a sorte de poder aprender com um ex-selecionador de Portugal. O que sei de ginástica atualmente é graças a ele. Ajudou-me a melhorar o que fazia e era seu costume perguntar-me se não tinha interesse em fazer o mestrado em ensino. Respondia-lhe que não estava interessado, porque, na altura, não queria estudar mais e ambicionava começar a trabalhar para ter a minha independência. Mas, ao fim de alguns anos a dar treinos e a trabalhar, comecei a sentir um gosto pelo ensino ao ver a evolução dos meus atletas e por me aperceber que contribuía para que fossem melhores pessoas e melhores ginastas. Foi então que tomei a decisão de me candidatar ao MEEFBS.

Sempre tive o total apoio da minha família em todas as decisões que tomei ao longo da vida, na escolha do curso superior e na escolha das diversas modalidades por que optei. Tal como Gomes et al. (2014) refere, os principais sujeitos da socialização para a prática desportiva são a família, e, olhando para

todo o meu percurso de vida, reconheço que os meus pais e irmãos sempre me apoiaram. A palavra ensinar tem um significado que acarreta uma grande responsabilidade. Sei que posso transmitir todos os meus valores, conhecimentos e competências às crianças e jovens das escolas em qualquer parte do país e desempenhar um papel importante na sua formação.

### **Capítulo III – Enquadramento Institucional**

A escola onde desenvolvi a minha PES localiza-se na no concelho de Vila Nova de Gaia, com lecionação desde o sétimo até ao 12º ano de escolaridade, oferecendo diferentes cursos no ensino secundário, nomeadamente de línguas e humanidades, artes visuais, ciências sócio-económicas e ciências e tecnologias. Ainda que não apresente oferta de ensino profissional, tem parcerias em ensino artístico especializado de dança e música, bem como um protocolo com o Conservatório de Música.

Esta instituição integra-se no sistema de ensino público e arroga como missão indeclinável a justa distribuição do bem público educacional, oferecendo aos alunos um percurso escolar de sucesso e de excelência pela promoção de um ensino rigoroso e de qualidade. Pretende, assim, contribuir para que cada aluno desenvolva de modo crítico, criativo e autónomo competências de cidadania ativa, que lhe permitam explorar e desenvolver plenamente as suas capacidades, agregar-se ativamente na sociedade pelos seus contributos críticos e responsáveis. Com isto, visam-se os valores e princípios que este projeto proporciona aos seus alunos, tais como a dignificação da pessoa humana; o respeito pela diferença; a valorização do trabalho; o sentido de responsabilidade; a promoção de uma escola mais inclusiva fomentando assim um ensino para todos os alunos; a valorização de estilos de vida saudáveis através da criação de hábitos de atividade física e alimentação equilibrada; a promoção da consciência ambiental e da sustentabilidade e, por fim, a valorização da prática do voluntariado e da solidariedade. Este estabelecimento engloba vários projetos dentro das suas instalações com um leque diversificado

de ofertas, desde projetos regionais, nacionais e internacionais, como por exemplo o Eco-escolas e o Erasmus.

## **A irmandade (núcleo)**

A irmandade que me vai acompanhar ao longo deste ano tem como constituintes cinco elementos: um professor Cooperante (PC), quatro EE e uma professora Orientadora (PO) da faculdade. O PC, ou como eu gosto de o chamar, Gandalf, é um professor da escola que nos orientou ao longo de toda a jornada com a sua sabedoria e magia sobre o ensino. Este mago é um elemento central em todo o processo: o de formação dos EE (Batista, Silveira, et al., 2014) que supervisiona a implementação da prática pedagógica dos mesmos na escola (Costa et al., 2013). Bem, o que vos dizer deste feiticeiro? É um professor que, nos dias de hoje, são raros de encontrar. Falou-nos muitas vezes da sua biblioteca pessoal, de livros e artigos sobre a EF, a pedagogia, e, tudo o que uma pessoa não soubesse, ele teria concerteza um qualquer documento ou livro que abordasse o tema. Apesar da sua teimosia, das suas ideias firmes, da sua exigência, era também divertido e sempre com histórias para contar, era claramente o professor que vestia a camisola da EF como nunca tinha visto. Passando às seguintes personagens da história, mencionarei agora os seus aprendizes, os EE que correspondem aos quatro Hobbits, sendo que o autor deste relatório é o personagem principal, que tem um companheiro de viagem mais presente e dois outros elementos que, apesar de não terem sido tão próximos quanto gostaria, fizeram parte da minha aprendizagem enquanto futuro professor. Tanto nos rimos das histórias ouvidas e experienciadas, como partilhámos ideias e pontos de vista sobre o nosso mago.

Cada uma das personagens contribuía, à sua maneira, para o enriquecimento da experiência de todos. Todos viemos de contextos diferentes e cada um com bagagens que diferem entre si, mas acabam por se enriquecer mutuamente. A formação que cada um teve em diferentes faculdades ajudaram a colmatar algumas lacunas na formação do outro, pelo que, ao longo do ano, fui-me apercebendo e aprendendo o que não sabia e podia aprender, mas

também com o que podia ajudar os restantes hobbits. Um destes hobbits, a Carolina, também é treinadora de ginástica, pelo que a troca de ideias foi enriquecedora para os dois, permitindo a partilha de conhecimentos e o debate de estratégias acerca do ensino de ginástica na escola. Foi alguém sempre presente ao longo do ano nas observações e na divulgação das melhorias que deveria fazer. A Dora, ainda que menos presente, contribuiu com algumas ideias ao longo do ano. Independentemente disso, a disponibilidade que sempre demonstrou para auxiliar nas tarefas necessárias, nem que fosse na colocação e arrumação do material, permitiu uma boa dinâmica para todos os EE. Por último, o Rui, este hobbit foi, sem dúvida, uma mais valia para o grupo. Apesar de parecer uma pessoa pouco amigável com as suas expressões mais “fechadas”, foi o que senti como sendo o mais proativo de todos. Esteve sempre disponível para me ajudar, e foi o que me deu mais dicas através das suas observações em aula. Talvez pela sua experiência de vida, trouxe ideias frescas a certos exercícios em que tinha mais dificuldade, o que permitiu arranjar boas soluções a nível de gestão de aula.

### **O terreno de combate (espaços e material)**

No que toca aos espaços desta instituição, não podia ter escolhido uma melhor escola. Esta tem dois pavilhões gimnodesportivos e um espaço ao ar livre. Um dos pavilhões é conhecido por o pavilhão de cima e o segundo por o pavilhão de baixo onde foi implementada toda a prática pedagógica, em conjunto com o espaço exterior, sempre que as condições o permitissem. Este pavilhão de baixo é subdividido em três, pelo que, conforme o *roulement* da escola, teríamos de alternar a cada quinze dias (Anexo 2). Este *roulement* anual ficou decidido no início do ano letivo pelo departamento no sentido de ajudar todos os professores alocados a este pavilhão a que pudessem planear as suas aulas conforme os espaços a que tinham direito. Esta subdivisão consistia no G1 e o G3, de iguais dimensões à exceção do G2 que era de dimensões reduzidas e, por isso, o mais difícil de implementar as aulas à exceção de ginástica. Tanto o G1 como o G3 tinham marcação de campos de badminton, uma baliza, linhas de seis e nove metros e duas tabelas para a prática de basquetebol, já o G2 era o

centro do pavilhão sem qualquer tipo de linhas que pudessem identificar uma modalidade (figura 1).



Figura 1 - Instalações desportivas.

A nível de material, a escola estava bem apetrechada, todo em bom estado de conservação, ainda que fizesse falta mais material para as aulas de aptidão física. Para além disto, existe um bom leque de colchões de ginástica, mas senti a falta mais no sentido de poderem ser utilizados como balizas ou para dois professores poderem partilhar esta prática, visto que todos os professores lecionam esta modalidade na mesma altura do ano (outono e inverno). Eu próprio tive de ceder alguns colchões ou pedir outros emprestados, uma vez que necessitava impreterivelmente deles naquelas ocasiões. O facto de me ter conseguido relacionar com todos os professores da escola levou a que esta partilha de material tivesse sido benéfica para todos.

## **Turma Residente e Turma Partilhada**

Chegamos então às personagens que irão fazer parte de toda a jornada, a turma residente e a turma partilhada. A turma residente pertencia ao 11º ano do curso de economia que continha cerca de 22 alunos, 17 do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Mas, antes de chegarmos à turma em si, foi decidido pelo NE a lecionação em todas as turmas para que pudéssemos ter uma experiência mais alargada com diferentes turmas. Esta turma diferenciava-se das restantes três por ser muito melhor no que ao desempenho motor diz respeito, mas muito pior na atitude e no comportamento. O PC, quando nos conheceu, "tirou logo as medidas" de cada um dos EE e fez a distribuição das turmas. Assim que soube que ia ficar com uma turma com as características peculiares descritas anteriormente, fiquei com uma sensação de desafio e que era agora a hora de mostrar a minha capacidade de gestão, organização e disciplina. Para Rink (2014), os professores querem um ambiente de aprendizagem que ajude no conteúdo da aula. Para esta autora, a gestão do comportamento dos alunos é crucial, uma vez que são os próprios alunos que direcionam o ambiente de aprendizagem.

Este era provavelmente o maior desafio que iria ter e notou-se logo na apresentação no primeiro dia de aulas. Esta apresentação consistiu em falarmos aos alunos sobre os conteúdos a abordar no ano, a dimensão da avaliação de cada instrumento de avaliação, Atividade Física (D1), Aptidão Física (D2) e os Conhecimentos (D3), onde também foi referido que o comportamento dos mesmo se iria repercutir pelos três domínios, ou seja, um bom comportamento permitia-lhes terem uma classificação mais alta e que iria ter um grande impacto. Mas, antes de poder abrir esta apresentação, o PC ainda não tinha chegado, pelo que tive de começar a apresentação sem acesso ao computador da sala e sem saber o que dizer.

Posto isto, quase todos os intervenientes praticavam uma modalidade fora da escola, pelo que o seu repertório motor era bastante alto, à exceção de uns poucos que não praticavam qualquer tipo de atividade física. As histórias que o PC nos contava não eram só sobre momentos que ele teve com outros EE e que

podiam servir para a nossa aprendizagem, mas também com atitudes destes alunos em anos anteriores que, para muitos, talvez lhes trouxesse algum receito encarar este desafio. Esta turma, no ano letivo anterior, tinha outros alunos inscritos que não ajudavam ao clima positivo da aula, sendo que alguns deles não transitaram de ano e seguiram outros rumos fora da escola, tendo também outro EE, pelo que a presença de um professor em formação não lhes era desconhecida. O PC referiu várias vezes diversas situações menos positivas acerca desta turma, pelo que fui-me precavendo e falando com outros professores da escola sobre como lidar com certas situações a fim de as conseguir evitar.

Relativamente à turma partilhada, tratava-se de uma turma do 2º Ciclo, do 6º ano de escolaridade, constituída por 23 alunos, 12 elementos do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Bem...o que dizer desta experiência em contraste com a que estávamos a ter com o ensino secundário? Posso adiantar que foi uma experiência bastante diferente. Esta turma apresentava um nível de desempenho motor inferior ao esperado, pelo que, no momento do planeamento, privilegiámos o contacto com a bola. No decorrer das aulas fomos observando que a relação entre os alunos era inexistente, pelo que também procurámos afiliar os grupos de trabalho.

O professor responsável desta escola, um professor da área do judo, foi o docente que nos acolheu mostrando-se sempre disponível para nos ajudar em qualquer situação. Antes de começarmos com esta etapa, o NE reuniu-se com este professor, a fim de definir os conteúdos que iríamos lecionar, uma vez que ainda havia matéria de ensino em falta.

A figura em baixo permite-nos ver o planeamento do período em questão:

	Professor	Rui				Miguel	Rui	Miguel		
Mês	Dia	6	9	13	16	20	23	27		
Fevereiro		Basquetebol 3x3		Carnaval	Corta-Mato	Voleibol 1x1	Voleibol 1x1	Voleibol 1x1		
	Professor	Rui	Miguel	Rui	Miguel		Rui	Miguel	Rui	
Março	Dia	1	5	8	12	15	19	22	26	29
		Voleibol 1x1	Atletismo - Lançamentos	Atletismo - Salto em altura	Voleibol - Avaliação Sumativa		Ginástica - Trampolim	Atletismo - Salto em altura	Ginástica - Salto ao Eixo e entre mãos	Feriado

Figura 2 – Planeamento turma partilhada

Abordámos, portanto, duas novas modalidades que, até então, não tinham sido implementadas no ensino secundário, o basquetebol e o atletismo. Relativamente ao basquetebol, iria haver um torneio de 3x3 na escola no dia 9 de fevereiro, pelo que, só conseguimos ter uma aula. Já no voleibol, o trabalho que estávamos a realizar com os alunos do ensino secundário, foi introduzido nesta turma, mas com maior foco na componente técnica e a sua exercitação. Onde senti mais dificuldades nesta etapa foi na gestão do comportamento dos alunos. Em conversa com um dos meus colegas EE, reparámos que não havia dinâmicas, regras ou rotinas implementadas na turma, pelo que tentámos colocar em prática as nossas, com as quais já estávamos habituados.

Apesar de ter experiência como monitor na implementação de atividades físicas no período de férias das escolas, este ciclo escolar tem muitas particularidades no que respeita à relação com os alunos. Era uma turma bastante irrequieta e com dificuldade em lidar com a autoridade. Foi necessário incutir desde cedo determinadas regras para que conseguisse comunicar com a turma. Imaginemos que estamos a tentar controlar um cavalo selvagem, jovem e com bastante energia, para o preparar para a guerra. O cavaleiro tem de ajustar a rédea para o controlar, tal como um professor deve ajustar as suas abordagens para gerir esta turma. Necessitei de adotar uma atitude bastante firme para conseguir garantir condições de comunicação e tentar estabelecer logo as regras que considero cruciais para que uma aula corra da melhor forma. Logo na primeira aula procurei que os alunos percebessem que quando um professor está a falar, todos devem estar em silêncio e a ouvir. No final, a estratégia que optei, ficar em silêncio à espera que todos me pudessem ouvir,

foi atingida, sabendo que os alunos já percebiam que no momento em que queria falar o silêncio era absoluto. Foi, provavelmente, aquela que mais custou a implementar, mas que no fim do nosso pequeno desvio da viagem, estava bem presente neles. De certa forma, senti que consegui fazer com que eles percebessem a importância de haver silêncio no momento da nossa instrução para conseguirem perceber o(s) objetivo(s) do exercício.

### **Direção de Turma**

Ser DT acresce à responsabilidade de um professor. É um cargo de extrema importância não só pela ligação que se tem com os outros professor da turma, como também, pela ligação com os outros alunos e as suas famílias (Manuel Clemente & Mendes, 2013). Observa-se um crescimento, preocupante, do desinteresse por parte dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos, sendo que só quando as notas são divulgadas é que estes pedem as devidas justificações. Este cargo assegura a implementação eficaz do currículo, promove o ambiente escolar positivo e facilita a comunicação entre professores, alunos e pais, como referi anteriormente. Esta comunicação é medida pelo DT, sendo que este é responsável pela monitorização e progresso de todos os alunos. Além disso, o DT deve possuir competências de liderança e resolução de problemas. Esta turma não podia ter, como seu líder, um professor com as melhores qualidades de liderança do que o PC.

Neste sentido, fui acompanhando ao longo do ano este papel do PC, sempre que havia possibilidade para tal. As conversas entre os professores da turma eram, maioritariamente, sobre o comportamento da turma nas diversas aulas e a identificação dos alunos responsáveis por tal. Tendo assistido a algumas conversas entre os docentes, foi decidido que qualquer comportamento não alusivo ao respeito e ao bom comportamento, seria alvo de sanção disciplinar para tentar colmatar estas situações.

*“Na reunião intercalar onde estavam presentes vários professores da turma, pais e o delegado e subdelegado, o PC avisou que a partir daquele momento, todo e qualquer comportamento inadequado levaria a sanções disciplinares. O PC*

*alega que o facto de os alunos irem para o gabinete de apoio ao aluno, não resolvia qualquer problema, sendo os mesmos encaminhados para o Diretor da escola”*

#### *Avaliação Intercalar 1º Semestre*

Posto isto, O DT foi o principal impulsionador das medidas apresentadas na reflexão acima descrita com vista a oprimir os comportamentos indesejados e inadequados em sala de aula. Com o ano letivo a findar, consegui perceber que o DT tentou cumprir com o que se pretendia com este cargo, mantendo-se fiel e de mão firme do início ao fim do ano letivo. Esta turma teve, no ano anterior, uma DT, que a meio do ano, abandonou o cargo pelas dificuldades que teve na implementação da disciplina na turma, sendo que o diretor da escola optou pelo PC para o cargo, sabendo que as suas características seriam as mais indicadas.

## **Capítulo IV – Enquadramento Operacional: A jornada**

### **Planeamento**

Embarquemos então na nossa primeira jornada desta viagem, o planeamento. O trajeto é longo e anteviam-se algumas batalhas que iríamos travar ao longo do ano. Segundo Hall and Smith (2006), o processo do planeamento é a ponte entre o currículo, a instrução e a aprendizagem do aluno. O planeamento é um guião para o professor, em que são tomadas decisões numa fase inicial do ano, com a ideia de que este não é estanque, estando assim sujeito a alterações. Também para o autor Bento (2003), o planeamento deve incorporar um ponto de partida dos conteúdos e, deve também ter na sua elaboração, o papel autónomo e ativo dos alunos, bem como a lógica associação pedagógica do professor-ensino e aluno-aprendizagem. Para isto, um professor tem como base três tipos de planeamento, o planeamento anual, o planeamento das unidades didáticas e o planeamento de cada aula. Os objetivos que delimitamos no início do ano estão presentes no processo de construção de cada um deles, sendo que, todos eles estão interligados e sempre sujeito a modificações quando necessário.

## Planeamento Anual

Nesta instituição existem três áreas no qual o planeamento é então visto de uma forma abrangente. Estas áreas são a atividade física (D1), a aptidão física (D2) e a do conhecimento (D3).

Relativamente à primeira área (**D1**), Atividades Físicas, as aprendizagens essenciais anunciadas para o 11º ano de escolaridade conjecturam quatro matérias obrigatórias, entre as quais, jogos desportivos coletivos (JDC), que contempla duas matérias, uma matéria das subáreas da ginástica e atletismo e uma de atividades rítmicas expressivas (ARE), existindo também um subdomínio opcional que contempla a patinagem, desportos de raquetas e outros (jogo formal de luta ou judo). Apesar do leque de oferta no currículo da disciplina, em reunião de área disciplinar, ficou estipulado que os conteúdos a abordar neste ano letivo seriam, nos JDC, o andebol e o voleibol; a ginástica, o badminton e as ARE.

Na figura em baixo podemos observar o planeamento anual.

Planeamento		15	18	22	26	29						
Mês	Dia											
Setembro		Apresentação - regras/avaliação	Aptidão física	Avaliação diagnóstica - Andebol - Ginástica Aptidão física	Aptidão física	Dia Europeu da Escola						
	3	Aptidão física	Avaliação diagnóstica - Voleibol - Badminton Aptidão física	Aptidão física	Badminton 1 Aptidão Física	Aptidão física	Ginástica 1	Badminton 2	Aptidão Física	Greco	Aptidão Física	Testes Físicos (Flexões, Abdominais e impulso vertical e horizontal)
Outubro	6	Aptidão física	Aptidão física	Aptidão física	Badminton 3	Aptidão física	Interrupção Letiva	Aptidão física	Andebol 2	Aptidão física		
	7	Ginástica 2 Andebol 1 Aptidão Física	Aptidão física	Testes Físicos (vai e vem)	Aptidão física	Teste 20m						
Novembro	10	Aptidão física	Aptidão física	Aptidão física	Teste Vai e Vem	Voleibol 1	Interrupção Letiva					
	14	Aptidão física	Aptidão física	Aptidão física	Teste Vai e Vem	Testes Flexões, Abdominais, Impulso e 20m Dica da Semana	Interrupção Letiva					
Dezembro	17	Feriado	Aptidão Física	Feriado	Teste Vai e Vem	Voleibol 1	Interrupção Letiva					
	19	Aptidão Física	Aptidão Física	Aptidão Física	Teste Vai e Vem	Testes Flexões, Abdominais, Impulso e 20m Dica da Semana	Interrupção Letiva					
Janeiro	2	Interrupção Letiva	Badminton 3 (lob e smorti) Aptidão Física	Aptidão Física	Ginástica 3 (rolamentos pernas afastadas, AFI) Badminton 4 (encosto, clear, lob e smorti - sequência) Aptidão Física (Observação Prof. Cristiana)	Avaliação Sumativa Ginástica	Avaliação Sumativa Andebol 3	Questão de sala	Avaliação Sumativa Badminton	Interrupção Letiva		
	3	Interrupção Letiva	Aptidão Física	Aptidão Física	Aptidão Física	Avaliação Sumativa Ginástica	Avaliação Sumativa Andebol 3	Questão de sala	Avaliação Sumativa Badminton	Interrupção Letiva		
Fevereiro	6	Interrupção Letiva	Aptidão física	Dia do Patrono	Carnaval	Andebol 5	Teste Teórico 1	Badminton 7 Remate Bloqueio	Aptidão física			
	8	Interrupção Letiva	Aptidão física	Dia do Patrono	Carnaval	Andebol 5	Teste Teórico 1	Badminton 7 Remate Bloqueio	Aptidão física			
Março	1	Badminton 8	Aptidão física Ginástica 5	Voleibol 4 Badminton (Avaliação Sumativa)	Aptidão física	Andebol 6	Aptidão física	Voleibol - 5 Ginástica - 6 Vai e Vem 3ª	Aptidão física	Flex, sbs e impulsões 3ª	Feriado	
	5	Badminton 8	Aptidão física Ginástica 5	Voleibol 4 Badminton (Avaliação Sumativa)	Aptidão física	Andebol 6	Aptidão física	Voleibol - 5 Ginástica - 6 Vai e Vem 3ª	Aptidão física	Flex, sbs e impulsões 3ª	Feriado	
Abril	3	Aptidão física	Andebol 7	Aptidão física	Andebol (Avaliação Sumativa)	Aptidão física	Voleibol 6 Ginástica 7 ARE 1	Aptidão física (Observação Prof. Cristiana)				
	12	Aptidão física	Andebol 7	Aptidão física	Andebol (Avaliação Sumativa)	Aptidão física	Voleibol 6 Ginástica 7 ARE 1	Aptidão física (Observação Prof. Cristiana)				
Maio	10	Voleibol 7 ARE 2	Aptidão física Ginástica 8	Voleibol 8	Ginástica (Avaliação Sumativa)	Greco	Teste Teórico 2	Voleibol ARE 3	Aptidão Física	ARE (Avaliação Sumativa)		
	17	Voleibol 7 ARE 2	Aptidão física Ginástica 8	Voleibol 8	Ginástica (Avaliação Sumativa)	Greco	Teste Teórico 2	Voleibol ARE 3	Aptidão Física	ARE (Avaliação Sumativa)		
Junho	4	Expo Última Aula										
		Expo Última Aula										

Figura 3 - Planeamento Anual

## **Prática por Blocos vs Prática Distribuída**

Tendo já os três pilares definidos para o presente ano letivo, foi necessário o NE decidir como é que o iríamos operacionalizar, ou seja, se optávamos pela prática por blocos ou se pretendíamos a sua distribuição ao longo do ano. Estas opções foram-nos colocadas à consideração nas primeiras reuniões pelo PC, tendo-nos aconselhado pela prática distribuída atendendo aos benefícios que esta apresenta.

A prática por blocos, ou massiva, é a condensação de uma determinada matéria/habilidade sem que haja interrupções durante um determinado período. Ao invés, a prática distribuída é intervalada no tempo entre as diversas sessões da habilidade nas quais podemos também abordar conteúdos novos. À primeira vista temos duas propostas interessantes em que devemos refletir nelas.

A primeira, a prática por blocos, permite aos alunos obterem a informação de uma habilidade durante a aprendizagem, ou seja, promove a performance na aquisição, mas não promove o processamento que facilita a aprendizagem como medida de retenção e aquisição (Schmidt et al., 2018). Apesar de adquirirmos as ações no momento, a nossa taxa de retenção é curta (dias ou semanas) em vez de ser a longo prazo (meses ou anos) (Wiseheart et al., 2019). Esta taxa de retenção curta é benéfica quando estudamos para um teste ou temos uma avaliação logo após o término das aprendizagens, mas é necessário observarmos as respostas dos alunos ao longo das aulas para que estas não sejam monótonas nem repetitivas. De modo a evitarmos estes dois aspetos e conseguirmos cativar os nossos alunos, devemos optar pela prática distribuída.

A segunda estratégia, a prática distribuída, envolve a distribuição das habilidades motoras ao longo de um período de tempo em diversas sessões, o que leva a uma melhoria da memória a longo prazo (Wiseheart et al., 2019). Mas porque é que conseguimos reter melhor a informação desta forma? Wiseheart et al. (2019) refere que, ao invés de condensarmos a informação de uma só vez, devemos distribuí-la, o que implica a realização de menos momentos de reaprendizagem para alcançar os objetivos desejados, ou seja, havendo já memória das diversas situações conseguimos atingir a habilidade muito mais

rapidamente. Devido a essa variabilidade, os padrões motores anteriores são descartados e são substituídos por novos padrões, levando a que nenhum destes esteja disponível no imediato, estando assim em sucessiva reconstrução. Este método de esquecimento e de reconstrução levam a que a memória tenha uma maior capacidade de retenção (Fazeli et al., 2017). Os mencionados benefícios que a prática distribuída oferece leva a que a repetição ou a revisão de informações novas enalteçam a memória a longo prazo (Wiseheart et al., 2019) e, conseqüentemente, possam ajudar na motivação dos alunos através da repartição das modalidades. Esta repartição permite ao professor fugir à monotonia das aulas e da repetição sucessiva, levando a um aumento do interesse por parte dos alunos pelo “secretismo” da aula seguinte.

Acerca desta motivação, senti nas aulas o desinteresse por parte de alguns alunos em diversas modalidades, como é o exemplo da ginástica, mas o apelo por uma outra modalidade mais do seu agrado, tal como o voleibol ou o andebol. Esta estratégia também me permitiu mantê-los empenhados na tarefa numa fase inicial de desinteresse e, de seguida, conseguir captá-los para outra modalidade mais interessante.

À medida que vou ganhando experiência e maturidade com o passar dos anos, compreendo melhor a importância de passar essa capacidade de retenção de informação para os meus alunos, atuais e futuros. Segundo Memmert (2006), as novas informações adquiridas durante a aprendizagem de uma habilidade motora continuam a ser processadas mesmo após o fim dessa prática.

*“As duas estratégias que o PC falou hoje para lecionarmos são interessantes pelos benefícios de cada uma delas, mas penso que seria bom para nós, EE, conseguirmos passar pelas duas experiências para que pudéssemos ver a diferença de cada uma.”*

*Diário de Bordo, 5 de setembro*

Para que pudéssemos planear as aulas conforme os espaços da escola, o grupo disciplinar disponibilizou o *roulement* dos pavilhões, o que me permitiu

ter uma visão global do que me esperava. Este documento estabelece a organização e rotação das diferentes turmas da escola, o que permite a distribuição dos conteúdos a abordar. Com isto, tive de repartir as matérias de ensino pelos espaços mais favoráveis para lecionar, uma vez que tendo em conta as características dos espaços, estes iriam certamente condicionar a minha abordagem de determinadas UD. O NE ficou alocado sempre ao ginásio de baixo, como já referi anteriormente, o qual contém três espaços: G1, G2 e G3. Havia também a possibilidade de utilizar um espaço exterior onde o docente que está no G2 tem sempre a prioridade, por este ser o mais pequeno dos três. O espaço exterior favorecia, claramente, a prática do andebol pela largura e profundidade inerente ao jogo. O G2 favorecia a leção de ginástica, e os restantes espaços, o voleibol e o badminton, este último também com campos marcados. Relativamente às aprendizagens essenciais, estas também contemplam as áreas da aptidão física e a área dos conhecimentos, sendo que também houve planeamento adequado.

O **D2**, dedicado ao desenvolvimento da aptidão física, foi alvo de implementação e prática em todas as nossas aulas, tanto nas de 50 como nas de 100 minutos. É um domínio que todos os professores da escola abordam, promovendo uma cultura desportiva diferenciada na instituição. Vivemos numa sociedade com muita tecnologia associada e, cada vez mais cedo, as crianças e jovens têm acesso a tudo através da internet. A resposta a qualquer informação que desconhecemos está à distância de meia dúzia de cliques. A tecnologia ajuda-nos no nosso dia a dia, mas também nos prende aos ecrãs, prova disso é o aumento do sedentarismo e obesidade no mundo e em Portugal. Está evidenciado que um em cada quatro adultos e mais de  $\frac{3}{4}$  dos adolescentes não atingem as metas recomendadas de exercício aeróbio (Bull et al., 2020).

Por fim, no domínio dos conhecimentos (**D3**), as aprendizagens essenciais referem que os alunos devem conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento e manutenção das diversas capacidades. Devem também conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática da AF, utilizando os conhecimentos que visam garantir a realização da mesma em segurança. Para isso elaborámos um trabalho bastante interessante, a meu ver, no qual retratámos as diversas aptidões, o sedentarismo e o princípio

Frequência, Intensidade, Tempo e Tipo (FITT). Este trabalho consistiu no desenvolvimento de uma rubrica chamada “Dica da Semana”, onde realizávamos, no início de cada aula de 100’, apresentações de cinco minutos com os conteúdos relacionados à área inerente. Uma vez que a minha aula mais longa era à sexta-feira, esta rubrica não foi feita sempre no início, mas no fim, dependendo da temperatura exterior e interior do pavilhão, por sugestão do PC. Uma vez que tivemos um inverno rigoroso, o frio era sentido de forma desconfortável, então, em vez de manter os alunos sentados no chão com frio a dica era adiada para o final.

*“Hoje dei a minha 1ª dica da semana, o sedentarismo. Estava muito frio lá fora e dentro do pavilhão, pelo que, como combinado no início, apresentei esta rubrica na parte inicial da aula. Apesar disto fiz o proposto, mas no final da aula o PC aconselhou a tomar medidas de prevenção para estas situações onde devo adaptar-me às condições meteorológicas e iniciar a aula para preparar os alunos e, no final, apresentar a dica, uma vez que estes vão estar mais preocupados com o frio e a tremer do que propriamente a ouvir-me”*

*Diário de Bordo, 15 de dezembro*

## **Unidade Didática**

O desenvolvimento da UD é considerado o batalhão que iremos utilizar para as batalhas ao longo do ano. Oferece-nos afunilamento mais objetivo do planeamento para as diferentes modalidades e, portanto, é uma visão meso que estrutura a sequência as aulas com o objetivo de fomentar as habilidades e os comportamentos da matéria. Para Bento (2003), a preparação das UD integram o processo pedagógico do ensino que transparece claramente, tanto para o professor como para os alunos, os conteúdos a abordar ao longo do processo ensino-aprendizagem.

As diversas modalidades que se lecionaram ao longo deste ano foram alvo de um planeamento minucioso, tendo em conta as necessidades dos alunos

e, para isso, o NE adotou o modelo da estrutura do conhecimento de (Vickers, 1990) (anexo 3). Este modelo operacionaliza uma grelha onde se distribuem os conteúdos a abordar tendo em conta quatro categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, conceitos psicossociais e fisiologia e condição física), sendo preenchida com funções didáticas (introdução, assimilação, exercitação/ consolidação e avaliação) que, à primeira vista, não são perceptíveis na prática, pelo que optámos por fazer uma adaptação. Esta adaptação foi feita de forma a inserirmos os conteúdos de cada aula para obter uma perspetiva mais objetiva do que se ia fazer. Ao olhar para a UD desta forma conseguia perceber muito melhor o que devia planear para cada aula, uma vez que já tinha o objetivo pré-definido. A UD anda também lado a lado com o PA, na medida em que é ajustável no decorrer do ano. Para iniciar a construção da UD, a primeira pergunta que devemos colocar é: Em que nível estão os alunos nas diversas matérias? Utilizámos então as primeiras semanas do ano letivo para fazer a avaliação diagnóstica (AD).

*Neste dia dei aula à turma I ao qual foi feita a avaliação diagnóstica de voleibol e badminton. Inicialmente planeámos a parte de voleibol em formato de jogo 4x4, conforme as AE, mas, depois da 1ª aula, terça-feira à tarde de outro EE, o professor aconselhou-nos a mudar o estilo e passar para o 1x1 não descurando a parte individual. Por isso foi feita uma adaptação ao plano de aula em que consistiu o toque de bola individual com auto passes e manchetes para podermos observar a ligação dos alunos com bola. Como eles já não tinham voleibol desde o 9º ano foi-nos alertado para que nos virássemos para esta vertente*

*Diário de bordo, 27 de setembro*

## **O soldado - plano de aula**

O soldado é aquele que compõe o nosso exército, sendo que esta será então a arma a utilizar nas aulas. Afunilamos ainda mais a constituição da infantaria, passando do exército para o soldado, pequeno, mas com uma força do tamanho de David. Este pequeno ser está interligado ao exército pelo que a sua articulação se centra nos domínios descritos acima, faz com que as estratégias adotadas tenham organização e sejam racionais. Este soldado não é rígido, mas sim flexível conforme as adversidades no decorrer da batalha e que lhe permitem alterar a sua ideologia de luta.

O planeamento da aula é crucial para descrevermos o ensino que é expectável e a experiência que os alunos terão de produzir esse mesmo ensino (Rink, 1985). Esta autora também refere que os planos contêm um início, meio e fim que fornecem uma estrutura e significado à aprendizagem. Este documento (anexo 4) anda lado a lado com a UD e que, a definição clara do PA, permite-nos elaborar os objetivos com mais clareza.

No início de cada aula esteve sempre estipulado o conteúdo a abordar nesse mesmo dia, sendo que é necessária uma preparação do que devia dizer para ser objetivo e claro. A estrutura do plano de aula conteve na sua composição a identificação da matéria a lecionar, bem como os recursos necessários da sua implementação e o espaço onde iria decorrer. Com a definição dos objetivos, os alunos e o professor, sentem-se muito mais seguros do que é que vai acontecer no decorrer de uma aula antes disso acontecer (Rink, 1985). Após este cabeçalho, vem a parte introdutória onde eu comunicava aos alunos os objetivos da aula e a preparação dos alunos para a atividade física. A parte fundamental da aula conteve situações de aprendizagem variadas de modo que os alunos não perdessem o interesse e a motivação. Esta variedade dos exercícios permitiu-me identificar as situações de maior dificuldade ao qual não tenhamos planeado e, desse modo, a adoção de estratégias no momento com o intuito de as guardar para o futuro. Estas estratégias variadas não necessitam de ser na mesma aula, mas sim em várias, pelo que todas as aulas são uma constante aprendizagem, tanto para os alunos como para o professor. Por fim, o último terço da aula foi dedicado ao trabalho da aptidão física e ao seu encerramento, com um retorno à calma. Nem todas as aulas correram da melhor maneira neste

último aspeto por surgirem situações inusitadas e de ter sentido a necessidade de continuar com os exercícios a fim de atingir o objetivo pretendido para ele.

Quando a batalha começa, não há tempo para aquecimento, mas, neste caso, estamos a treiná-la. O NE optou por dividir o conteúdo da aula em três momentos, inicial, fundamental e final (Bento, 2003).

A parte inicial tinha como objetivo a preparação do organismo para a aula, bem como para atrair os alunos para as situações de aprendizagem, apresentação dos objetivos, bem como para os preparar psicologicamente para a responsabilização das atividades (Bento, 2003). Na parte fundamental o professor transmite os conteúdos e objetivos a desenvolver, estando aqui destinadas as principais tarefas a realizar. Juntamente com a definição das tarefas, figuravam o número de repetições que os alunos deviam realizar de modo a atingirem os objetivos definidos para a aula. Por fim, a parte final da aula, seria dedicado ao desenvolvimento da aptidão física e do retorno à calma. Nesta fase optei por exercícios que pudessem ter transferência para a modalidade da ginástica por ter identificado que deveria haver um trabalho acrescido a nível de flexibilidade para a exercitação da ponte. Em todas as aulas seria esta dinâmica que se pretendia implementar (quadro 4).

100' (tempo útil 85')	
Aquecimento	15'
D1 – Atividades Físicas	50'
D2 – Aptidão Física	20'

Quadro 1 – Estrutura das aulas 100'

### **JDC – armamento**

Os JDC incluem as modalidades mais aliciantes para os jovens ao nível de visibilidade desportiva, sendo que, dentro do leque das existentes neste domínio, foram abordados o voleibol e o andebol. Estas modalidades de equipa podem ser lecionadas ou através de exercícios tipo ou através do jogo onde,

neste último, podemos condicionar as regras com o intuito de dar liberdade aos alunos de procurarem soluções para estes constrangimentos.

Segundo Graça and Mesquita (2013), os jogos desportivos devem conter um carácter lúdico com o intuito de fomentar uma participação prazerosa aos alunos, preferencialmente através do jogo, mantendo as regras, garantindo o seu cumprimento em prol da organização e disciplina. Isto implica uma aceitação de desafios, com orientação para objetivos, entrega e comprometimento da parte dos alunos para a atividade. Tendo já este objetivo definido, o ensino dos JDC através do jogo, o PC referiu que o modelo que mais aconselhava a utilizar seria o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), mas antes de chegarmos lá, optei por começar o ensino com modelo de Instrução Direta (Rosenshine, 1979) por me sentir mais confiante na criação das rotinas inerentes ao nosso estilo e, através disto, obter controlo sobre a turma.

No **voleibol**, a AD foi feita no formato 1x1, uma vez que estes alunos não tinham a modalidade desde o 9º ano de escolaridade. À primeira vista, aquilo que era um bom reportório motor era mais direcionado para a aptidão física do que para a técnica, daí o formato 1x1 ter sido o utilizado. Tratava-se de uma turma bastante heterogénea, tendo alguns alunos com uma boa sustentação, mas a maioria encontrava-se no nível intermédio e os restantes no nível mais baixo. A sustentação de bola foi um dos aspetos que se observou logo nos primeiros momentos, mas com pouco direcionamento para o colega e com o gesto técnico não muito evidente. Foram utilizadas, na fase inicial, estratégias do Modelo de Instrução Direta (Rosenshine, 1979), onde o processo é centrado no professor, em que o mesmo define, por exemplo, o padrão motor dos alunos e os tempos de exercitação. O professor define e os alunos reproduzem. Um dos modelos que também esteve presente nesta modalidade foi o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), ao qual o ensino é efetuado através de uma forma lúdica onde o professor deve criar um ambiente propício ao de uma experiência desportiva semelhante à competição.

Foram também utilizadas estratégias do modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2013) para a evolução dos alunos. Na primeira etapa, em 1x1, o objetivo era aprimorar o envio da bola por cima da rede, ou seja, adquirir a técnica da sustentação tendo em vista o limite dos

toques permitidos e a sua execução. Uma vez que nesta fase foi dada a primazia da cooperação entre os alunos para a sustentação, ao longo das aulas também foram feitos ajustes/constrangimentos das diversas regras do voleibol, tais como a redução das dimensões do campo. Assim que se verificou uma melhoria da relação com bola e a tomada de decisão consoante a trajetória e a ocupação racional do espaço no campo, promoveu-se a evolução para a etapa seguinte. Já na fase final do ano introduziu-se o 2x2, referindo-se os dois papéis inerentes a este formato, o de recebedor e de não recebedor. Identificaram-se dificuldades por parte dos alunos com menor aptidão em assumirem o seu papel no decorrer do jogo. Senti que tinha de adaptar certos grupos para que houvesse algum sucesso no jogo, pelo que, em conversa com o NE, o PC sugeriu a mistura dos níveis. A criação de grupos heterogéneos permitiu aos alunos com mais dificuldade sustentar a bola durante mais tempo, aumentando a oportunidade de pontuar, mas, ao mesmo tempo, os alunos que tinham melhor aptidão ficavam um pouco desmotivados. Aqui foi onde senti mais dificuldade em manter os níveis de motivação elevados, para isso, falei com certos alunos e combinei que, caso ajudassem aqueles que mais necessitassem, permitia um jogo mais longo com duplas à sua escolha. Após isto, claramente que aqueles curtos momentos de cooperação entre eles ajudavam a turma.

Passando para a segunda modalidade lecionada dos JDC, o **andebol** foi provavelmente o mais desafiante para mim do ponto de vista de compreensão do jogo e das suas características. Foi necessário um trabalho acrescido para colmatar as minhas dificuldades de forma a conseguir transmitir os conhecimentos necessários para a compreensão do jogo. A AD foi efetuada no formato 3x2+Gr, verificando-se uma aglomeração excessiva em torno da bola e sem ocupação racional do espaço. A surpresa ao encontrar estas duas condicionantes, sabendo que a maioria praticava futebol, foi impactante na minha abordagem ao ensino. Era necessário desconstruir esta aglomeração e promover a ocupação adequada do espaço de jogo, para orientarmos os alunos para o objetivo do jogo, a baliza e, conseqüentemente, o golo/finalização. Com isto, identificamos que a turma se encontrava na forma básica de jogo 1 (FBJ1), sabendo que neste momento, auferiu-se a implementação das formas parciais

de jogo que consistiu na redução da complexidade de situações do jogo, mas, que ao mesmo tempo, mantinham o objetivo (Estriga & Moreira, 2013).

Encontrados os problemas iniciais, deu-se continuidade ao 2x1+Gr até se encontrar um equilíbrio na organização do ataque e da defesa, pelo que se seguiu para a introdução do 3x2+Gr em campo reduzido. Os objetivos seguintes foram a progressão em direção ao alvo em superioridade numérica, sendo que o Gr avançava no terreno na fase ofensiva. Com isto, já se procurava a largura e profundidade do ataque com orientação para a baliza, a manutenção da posse de bola e a identificação de oportunidades de finalização. Esta progressão continha a condicionante de não haver drible com o intuito de haver uma maior ligação entre atacantes e evitar individualismos. O condicionamento do drible permitiu aos alunos terem a noção espacial e posicional bem presentes durante o jogo. Inicialmente introduziu-se a defesa individual, sendo este um acompanhamento contínuo do adversário em qualquer parte do campo que dificulta a cooperação defensiva, uma vez que é aplicado em todo o terreno de jogo (Graça & Mesquita, 2013). Enquanto o papel defensivo seria enquadrar-se no terreno de jogo, a movimentação para poder intercetar a bola, a identificação do adversário direto e o posicionamento entre o portador da bola e a sua baliza, o papel ofensivo seria a criação de linhas de passe pós passe para o colega avançando e/ou recuando no terreno, a observação de melhores linhas de passe consoante oposição e o remate na ausência de um adversário direto. Com a consolidação ofensiva e defensiva por parte dos alunos, resolvi introduzir a próxima fase, a FBJ2.

Com a resposta positiva das ideias descritas anteriormente, passámos para o 4x3+Gr. Nesta fase deixámos a defesa individual e inseri a defesa zonal, sendo esta utilizada maioritariamente perto da baliza e de uma forma organizada. Este tipo de defesa depende da localização da bola e dos locais mais perigosos para a defesa (Estriga & Moreira, 2013). Para muitos destes alunos o facto de marcarem golo era sinónimo de jogar bem, pelo que uma das condicionantes aplicada a meio de uma aula foi a bola ter de passar obrigatoriamente por todos os elementos da equipa, uma vez que com esta fase de jogo, o contacto com a bola diminuiu. Como estratégia utilizada nesta fase e pela diminuição do contacto com a bola, referi que o golo só contava se marcassem sem oposição.

*“Professor como é que marco golo se estão três defesas à minha frente e os meus colegas estão tão perto de mim?”*

*Diário de bordo, 12 de abril*

Com esta pergunta foi introduzida a fixação par, ímpar e par-ímpar. De acordo com (Estriga & Moreira, 2014) o termo fixação par é a tração ou fixação do oponente direto, a fixação ímpar é a do oponente indireto e a fixação par-ímpar é a junção dos dois. A dúvida deste aluno, e talvez de muitos outros, permitiu desbloquear mais um conhecimento para resolver situações de jogo atraindo assim o adversário de modo a libertar espaços noutras zonas do terreno para a finalização. Senti uma melhoria dos alunos na ocupação dos espaços no terreno de jogo e na cooperação durante, ficando a faltar talvez mais aulas para uma abordagem mais profunda da modalidade.

## **Modalidades Individuais**

Relativamente à **ginástica**, o mundo em que me sentia muito mais confiante em relação às outras modalidades. Modalidade esta que muitas vezes é mal vista por parte dos alunos, mas também por colegas de curso. Tive a sorte de poder lecionar uma das modalidades mais interessantes no que toca ao domínio motor. Com a AD verificou-se que o nível da turma era muito baixo em todos os elementos. O apoio facial invertido (AFI) foi o mais difícil de se observar. Aquela linha que no treino tanto se quer e vai aparecendo aos poucos com os treinos e as ajudas não existia. O AFI é o elemento base para qualquer progressão na ginástica, pelo que se deu mais ênfase na sua leção. Além deste, os restantes elementos que fizeram parte das aulas foram o rolamento à frente engrupado, o rolamento à frente de membros inferiores afastados, o rolamento à retaguarda engrupado, o rolamento à retaguarda com membros inferiores afastados e o rolamento à retaguarda para pino, o avião enquanto figura de equilíbrio e a ponte para a posição de flexibilidade. Sendo a ginástica uma modalidade com menos locomoção em comparação com os JDC ou o

badminton, o desafio foi criar aulas dinâmicas com um grande número de repetições aumentando assim a intensidade da aula. Não houve um trabalho por circuitos como era de esperar, mas sim uma massificação global de toda a turma para a sua execução. Sempre apoiei o trabalho por circuito com a perspectiva de dinâmica e de aleatoriedade, mas o NE optou por dividir o trabalho de ginástica em grupos, com um máximo de três elementos, com o intuito de haver sempre duas ajudas para quem está a executar, sendo estas mais direcionadas para o AFI (colchão sempre ocupado). Sempre que se iniciou um elemento novo, a primeira abordagem foi direcionada para a instrução das ajudas. A segurança dos alunos sempre foi um fator importante para mim e tentei transmitir de que estarem de braços cruzados não ia ajudar o colega a melhorar na execução, nem a eles próprios ao nível do conhecimento da modalidade. Com a consolidação da execução dos diversos elementos, dei total liberdade aos alunos para criarem uma sequência final para sua avaliação, lembrando que a fluidez do movimento e a ligação correta dos elementos seria tido em conta. Também referi que o rolamento à retaguarda para pino teria bonificação para quem o quisesse realizar, mas necessitava de pelo menos uma ajuda. Foram poucos aqueles que quiseram introduzir na sua avaliação este elemento pela elevada dificuldade de execução, mas ficou introduzida uma situação completamente diferente daquilo que eles têm vindo a realizar ao longo dos anos. Senti que faltaram elementos adicionais a serem abordados, tais como a roda e a rondada. Notou-se uma clara evolução dos alunos nos rolamentos e no AFI.

Em relação ao **badminton**, fiquei bastante empolgado com esta modalidade. Senti que as poucas aulas que tive no primeiro ano do mestrado me ajudaram a melhorar a compreensão da modalidade, aumentando assim o meu leque de conhecimentos. Sendo uma modalidade *indoor*, esta foi lecionada no período outono/inverno pelas condições meteorológicas que se avizinhavam. Inicialmente estava planeado o ensino dos batimentos de forma individual, pelo que o PC sugeriu integrar os batimentos em sequências numa fase inicial para realizarem a sustentação do volante. Apesar de, durante as aulas, observar uma clara perda de intencionalidade de se fazer ponto, houve uma cooperação por parte dos alunos com uma melhor apetência de ajudarem os colegas que não

tinham apetência, a fim de manterem a sequência proposta e a sustentação. No jogo de badminton nunca sabemos a estratégia do adversário pelo que a divulgação do grande leque de possibilidades esteve presente em todas as aulas. Com o desenrolar das mesmas e da progressão dos batimentos, o jogo foi acontecendo de uma forma natural, tanto que no final da UD houve um quadro competitivo no formato 2x2. Este torneio demonstrou mais uma vez a característica principal desta turma: a competitividade.

## **Avaliação**

Após um certo período de lecionação, chega(m) o(s) momento(s) de avaliação. Para Bento (2003) os professores devem realizar uma reflexão profunda sobre a avaliação dos alunos e da sua atividade pedagógica, sendo que sem esta haverá um retrocesso dos aspetos de ensino. É um momento indispensável para qualquer professor, sendo que no decorrer do EP experienciei os diferentes tipos de avaliação: AD, formativa (AF), sumativa (AS) e autoavaliação.

## **Avaliação Diagnóstica**

Este processo ajuda ao professor identificar os diversos níveis dos alunos sendo que, este é o ponto de partida para a elaboração da UD. É através do ponto inicial da aprendizagem dos alunos que a identificação das lacunas deve depois, seguir uma ordem de ensino pedagógica, ou seja, é um momento essencial para orientar o professor no processo educativo.

Em relação à AD, a mesma pode ter vários momentos na qual pode ser aplicada, desde, por exemplo o início de uma UD ou de uma habilidade nova (Nobre, 2021). Tendo em vista que não havia qualquer conhecimento do nível dos alunos, esta foi a primeira avaliação que o NE realizou na escola para verificar o nível dos alunos, em particular para identificar as capacidades e conhecimentos dos mesmos, à exceção de dança. Tendo em conta a adoção da

prática distribuída, decidimos realizar todas as AD no início do ano letivo. Para este momento inicial, foi construída uma grelha de observação com os critérios estabelecidos para cada modalidade, sendo eles avaliados com um de três níveis: (1) Não realizam; (2) Realiza e (3) Realiza bem. Na ginástica, foi feita a avaliação dos elementos gímnicos, AFI, rolamento à frente, atrás e com as pernas afastadas, no voleibol foi avaliado o jogo 2x2 com especial foco nas habilidades técnicas do passe manchete e a sustentação da bola, porém, optou-se por modificar o jogo para o 1x1 uma vez que demonstraram debilidades na construção do jogo e da técnica. No badminton os alunos foram avaliados no jogo 1x1 com foco nos diferentes batimentos. E, por fim, na última modalidade avaliada, o andebol, foi feita a avaliação da manutenção da posse de bola, a ocupação do campo e a progressão da equipa em jogo no formato 3x2+Gr.

Não foi uma tarefa fácil realizar a AD de todos os critérios que tínhamos estipulado, uma vez que ainda não sabia o nome de todos os alunos, tendo a consciência de que devo ter perdido mais tempo a perguntar aos alunos o nome do que a observar o que realmente importava. Já dizia o nosso PC “quem quer ver tudo não vê nada”. Independentemente deste primeiro desafio, consegui ter uma visão global da turma no que tocava às modalidades inseridas no plano de aula.

### **Avaliação Formativa**

A AF é um processo contínuo que visa acompanhar e apoiar o progresso dos alunos durante as aulas. Através do *FdB* regular e de uma comunicação constante entre professor e alunos, é possível ajustar o ensino e identificar as áreas que precisam de mais atenção. Esta abordagem facilita a identificação das dificuldades e das metas de melhoria que promove uma aprendizagem mais eficaz.

Esta forma de avaliação é efetuada no decorrer das aulas, isto é, durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo monitorizar o progresso dos alunos e fornecer o *FdB* para se atingir os objetivos necessários (Black & Wiliam, 1998). A comunicação sistemática entre mim e os alunos acerca dos objetivos, através do diálogo e do *FdB*, revelava que, quanto mais abordava

os alunos nas situações, mais eles demonstravam as suas dificuldades e o que pretendiam melhorar.

*“Após o rolamento tenho a sensação de que não tenho força e velocidade suficiente para me levantar, sendo raras as vezes em que consigo me levantar.”*

*Ficha de Avaliação para a aprendizagem de Ginástica, 17 de dezembro de 2023*

Neste contexto tive de me aproximar e explicar o que devia fazer para isso não acontecer, mas ao longo do ano tive com um olhar muito atento sobre o que os alunos realizavam ao longo dos exercícios e, sempre que podia, optava por dar o meu *FdB* de uma forma não verbal. Ou seja, o facto de ter observado uma situação no outro lado do pavilhão, permitia-me chamar logo a atenção do aluno e realizar o gesto correto. Sempre que pude utilizava este método pois nem todos os erros dos alunos são iguais, alguns são tão pontuais que não senti necessidade de parar a turma para explicar aquele erro específico. Mas, quando reparava que estava a haver um erro comum a todos aí sim, parava, explicava, demonstrava, ou pedia a um aluno que soubesse fazer melhor, para que eles vissem. Isto aconteceu maioritariamente na ginástica e, tendo dois alunos que praticavam a modalidade, permitiu-me explicar melhor os critérios de um determinado elemento e depois sim, explicar não verbalmente o que eles estavam a fazer de errado. Esta abordagem permitia-me realizar uma avaliação informal dos acontecimentos e, no final da aula, informava os alunos da sua evolução, tentando direccioná-los no caminho correto. Com estas conversas finais, conseguia compreender se o que tinha planeado estava orientado para os objetivos pretendidos e, caso não estivesse, adaptava os conteúdos e as abordagens necessárias.

No sentido de termos um papel ativo com os alunos, necessitamos de obter as informações necessárias e fiáveis para melhorarmos o rendimento dos mesmos (Siedentop & Tannehill, 1999). Durante este processo de avaliação para aprendizagem, os alunos oferecem-nos as informações do seu nível de desempenho e qual o caminho que pretendem atingir

Durante o ano, no decorrer da prática pedagógica, foram utilizados vários documentos de suporte à avaliação para a aprendizagem (do inglês, Assessment

*for Learning*), recorrendo à plataforma *Google Teams*, onde os alunos eram convidados a responder, de uma forma rápida, às questões solicitadas (anexo 6). Este foi o método mais eficaz que o NE encontrou, visto que, no formato em papel, iríamos perder tempo crucial da aula e nem sempre os alunos tinham consigo o material necessário para o preenchimento dos documentos em papel. A maior satisfação que um professor pode ter é constatar a evolução dos alunos desde o primeiro até ao último momento de avaliação. Aqui podemos observar com clareza a repercussão das nossas estratégias de ensino nos alunos, sabendo que, para os pais, pouco importa a evolução, mas a classificação final do filho.

A utilização da avaliação para a aprendizagem serviu como ponto de partida para que, no meu planeamento, conseguisse colocar objetivos e apresentar aos alunos o caminho para lá chegar. É certamente algo que irei ter sempre em conta, uma vez que também nos ajuda no planeamento e conseguimos ajudar os nossos alunos a atingirem o ponto que eles gostariam de atingir.

### **Avaliação Sumativa**

Relativamente à avaliação sumativa, é realizada no final de uma UD com vista classificar o desempenho do aluno naquele momento (Black & William, 1998). Os professores devem estar cientes que os temas a avaliar e classificar são diferentes. Com o decorrer do ano fui-me apercebendo disso. Nos momentos de avaliação sumativa conseguia ter uma visão mais abrangente do que cada aluno conseguia fazer na AD, comparando assim o seu progresso.

No final de cada UD era realizada a AS. Aqui fornecíamos uma medida sobre o desempenho dos alunos e, ao mesmo tempo, observávamos se realmente a evolução na aprendizagem aconteceu e o ensino foi eficaz. Assim, antes da AS de cada modalidade, informava os alunos sobre quais os critérios que iria observar para que eles percebessem, claramente, o pretendido em cada momento.

Na modalidade de ginástica, no primeiro semestre, foi feita a AS dos elementos gímnicos de forma individual e, no segundo semestre, esta foi feita através de uma sequência gímnic onde os alunos construíram a sua própria sequência. Do leque de elementos abordados ao longo do ano, os alunos podiam escolher livremente o método. No badminton era avaliada a execução de cada batimento em contexto de jogo formal 1x1, tendo em conta a utilização adequada do batimento em função do jogo. Na modalidade de dança, a fluidez do movimento e o ritmo de execução dos passos abordados ao longo do semestre foram alvo de AS, sendo que me socorri da estratégia de gravação para análise posterior. A avaliação do voleibol foi feita na forma de jogo 1x1, onde se teve em conta a sustentação da bola, a execução técnica do passe e a componente tática do jogo. Já no segundo semestre, foi realizada em jogo 2x2, mantendo a avaliação técnica do passe e da manchete, bem como dos papéis que cada um deve assumir, isto é, recebedor e não recebedor. Nestas quatro modalidades, a grelha de avaliação foi construída com uma escala de 1 a 5 em que: (1) Não realiza; (2) Realiza com dificuldade; (3) Realiza; (4) Realiza bem e, por fim, (5) Realiza muito bem.

A modalidade de andebol foi, para mim, aquela em que senti mais dificuldades no momento de avaliar, muito por conta de acontecerem muitos em jogo alvo de avaliação, em pouco tempo. O formato de jogo implementado na AS foi de 3x2+Gr no primeiro semestre e, no segundo semestre, 4x3+Gr, mas face às dificuldades sentidas, foi também feito um registo em vídeo para posterior análise. A grelha de AS para o andebol foi criada tendo por base o instrumento de avaliação Team Sport Assessment Procedure (Gréhaigne et al., 1997) (anexo 9).

### **Autoavaliação**

Chalkia (2012) refere que a autoavaliação é a habilidade dos alunos avaliarem a sua performance tomando decisões sobre as suas competências. Esta forma de os próprios alunos serem reflexivos e críticos acerca das suas

competências, permite-lhes fazerem julgamentos sobre o esforço, participação e assiduidade no decorrer das aulas.

Na autoavaliação, pretendemos que os alunos se autoavaliem, com honestidade e reflexão, por isso, foram feitos dois momentos de autoavaliação (anexo 5) (Sullivan & Hall, 1997). No primeiro momento, a autoavaliação foi realizada em formato digital pelo que não correu como esperado. Alguns alunos não responderam dentro do prazo previsto, outros não responderam e, aqueles que cumpriram com a data, foram muito vagos nas suas respostas no sentido de não acrescentarem qualquer tipo de melhoria nas diversas áreas. Posto isto e, o facto de isto ter acontecido no final do primeiro semestre, no segundo semestre optei pelo registo em folha, pedindo aos alunos para que no início dessa aula trouxessem uma caneta. Sabendo que faziam parte da minha turma alunos peculiares no seu modo de estar, precavi-me e falei com os mesmos no sentido de os sensibilizar para o preenchimento sério, honesto e transparente no momento de preencherem a ficha de autoavaliação. Solicitei a todos os alunos que justificassem as respostas com argumentos válidos para ter em conta no momento de classificar. Houve uma melhoria bastante significativa com a utilização deste modelo físico. Percebo que o facto de realizar a autoavaliação em formato físico, implique terminar a aula mais cedo para dar tempo aos alunos de preencherem. Senti-me mais confortável com esta alternativa, uma vez que ao saber o que cada aluno pretende melhorar, consigo arranjar estratégias mais individualizadas.

## **Intervenção Pedagógica**

É possível identificar na literatura um conjunto de indicadores para uma intervenção pedagógica eficaz, sendo que estes se agrupam em quatro dimensões: instrução, gestão, clima e disciplina (Siedentop, 1976).

### **Instrução**

A instrução contempla os comportamentos e as técnicas da intervenção pedagógica que devem fazer parte do repertório do professor para atingir eficazmente a comunicação (Siedentop, 1976). Estes comportamentos podem ser verbais ou não verbais (demonstração, *FdB* entre outras formas de comunicação do conteúdo), que estão profundamente ligados aos objetivos.

De maneira a expor de forma clara os objetivos pretendidos, necessitei de treinar em casa o que dizer e como dizer o que pretendia para assegurar que os alunos compreendiam. Claramente que nem tudo foi atingido. Tenho a noção de que esta capacidade vai sendo construída ao longo dos anos com a experiência, sendo que a fase inicial do EP foi a mais afetada. Ao longo do ano, a minha forma de comunicar teve a seu lado a minha capacidade de observar e controlar a turma, fazendo ajustes à minha colocação para garantir que todos me ouviam e viam.

Com as reuniões do NE fui-me apercebendo de que uma boa forma de comunicar com os alunos era através de sinaléticas não verbais, mas também verbais, tais como palavras-chave, que aumentaram eficazmente a intervenção durante as aulas. Outra técnica utilizada foi a demonstração, que visa a facilitação da aprendizagem por parte dos alunos relativamente aos novos momentos de aprendizagens. Assim, sempre que havia o momento de aprender uma habilidade ou tarefa nova, utilizava alguns alunos para a demonstração. A utilização dos alunos para a aprendizagem permitia aos restantes visualizarem os padrões de movimento e ações cruciais para o seu desenvolvimento (Rink, 2014), enquanto eu acompanhava com informações pertinentes associadas a componentes críticas da tarefa.

*“Hoje, com a introdução de um batimento novo, utilizei um aluno como modelo. Este aluno não foi escolhido de forma aleatória, mas sim pelo que tenho vindo a observar ao longo das aulas.”*

*Diário de Bordo, outubro de 2023*

Recorri muitas vezes a alunos que eu sabia serem capazes de realizar a demonstração da melhor forma, para que todos os alunos percebessem a habilidade pretendida e que não houvesse confusão sobre o que era pretendido. Desta forma, também eu me incluí na demonstração, ainda numa fase inicial, para que a demonstração fosse a melhor possível. No caso de na minha instrução não ter sido conciso na ideia, trocava de função com o aluno. Na modalidade de ginástica, por ter alguma dificuldade na realização de alguns movimentos e também por terem a sua dificuldade específica, utilizava uma aluna que praticava ginástica.

Neste processo, o *FdB* tem um papel importante e, de certa forma, motivador para os alunos. É importante que tenha conseguido detetar erros de execução e a sua razão, para poder intervir eficazmente, orientando o aluno para a alteração do seu comportamento. Assim, de que serve termos o conhecimento se não o conseguimos transmitir? Esta preparação e o cuidado que tive em aprofundar o meu conhecimento dos conteúdos permite evoluir a capacidade de observação, sabendo identificar e intervir (Graça & Mesquita, 2013).

Ao longo das aulas tive como preocupação a forma como iria aplicar o *FdB*. Nas diversas modalidades tinha de conseguir aplicar a sua frequência, ou seja, necessitava de encontrar um equilíbrio no momento da informação para todos os alunos sobre a qualidade do seu desempenho. Como sempre tive a turma no meu campo de visão, observava certas situações ao qual informava os alunos da sua prestação, isto é, em primeiro lugar fazia um sinal positivo ou negativo. Caso fosse negativo, tentava ir logo ao encontro do grupo de trabalho e direcionava o objetivo pretendido com outras estratégias de execução. Após aplicar estas estratégias verificava se tinha havido retenção por parte do aluno. Na ginástica, aplicava bastante no decorrer do elemento em questão, ou seja, enquanto explicava à turma o movimento e os aspetos importantes da execução e da ajuda, também tinha a capacidade de ir fornecendo dicas ao executante a fim de o corrigir.

*“Quando olhei para o relógio reparei que já estava na hora! Pensei eu, fogo, hoje passou tão rápido que ainda não fiz o trabalho de aptidão física! Porque é que já acabou? Tinha tanta coisa para dizer...”*

Estas situações foram mais pontuais na fase de adaptação, talvez pela novidade e ainda não estar à-vontade no decorrer das aulas. Nas breves reuniões que tivemos, após aula, ouvi o que o NE tinha para dizer, sendo que nem eu conseguia perceber onde tinha falhado na instrução. Talvez as transições tenham demorado mais do que habitual pela falta de clareza na introdução das mesmas, pelo que tive de ir pensando e falando em como melhorar este aspeto. Nos treinos é tudo diferente do que acontece na escola, nomeadamente o facto de não termos aulas todos os dias com a mesma turma, nem com outras turmas de forma a colmatar esta dificuldade sentida. À medida que o ano ia avançando este aspeto foi melhorando, tendo mais em conta as horas e a abordagem dos objetivos dos conteúdos. Isto também incluía o número de alunos presentes na aula, sendo que teria de ter um pensamento rápido para alterar equipas (JDC) ou ajudas (ginástica).

## **Gestão**

Sacristán (2019) refere que o professor é um gestor de dilemas. Esta gestão diz respeito a um conjunto de estratégias que os professores devem utilizar durante a sua prática para controlarem diversos aspetos, tais como, o tempo, o espaço de ação e os alunos. A indisciplina interfere com todo o processo de ensino-aprendizagem, levando assim ao professor à perda de tempo, controlo da turma e da sua disciplina, tempo esse que poderia ter sido utilizado para a instrução (Sant'Ana, 2012). Para o professor conseguir evitar estas situações, deve identificar o mais cedo possível situações que escalem, através de uma atuação rápida e eficaz.

O tempo pode ser amigo e inimigo do professor. Por um lado, é amigo quando se consegue planear as aulas permitindo assim uma organização eficaz e garantindo um bom ritmo de aula para atingir os objetivos; por outro lado, é inimigo pela falta de tempo disponível na aula para se poder abordar os conteúdos com a profundidade necessária, passando assim, superficialmente pelo tema.

A maior dificuldade que senti na gestão do tempo de aula deu-se no início do ano, muito por conta de sentir necessidade de transmitir muita informação acabando por, naturalmente, me “perder” e abordara aspetos talvez menos importantes no momento. Outra dificuldade sentida foi o facto de os alunos não cumprirem com o horário de entrada, tanto à terça-feira como à sexta-feira. O facto de as portas do pavilhão só se abrirem na hora da aula, não permite que os alunos se possam equipar atempadamente, sabendo eles que só teriam cinco minutos de tolerância. Com a introdução das Dicas da Semana no início das aulas e, conseqüentemente, o conteúdo para a avaliação dos conhecimentos, muitos dos alunos equipavam-se rapidamente porque percebiam a importância do tema, o que acabou por influenciar positivamente a pontualidade.

No decorrer do ano letivo, senti que me faltava experiência para saber lidar com várias situações, mas consegui ter a capacidade de gerir situações inapropriadas, atingindo os objetivos que tinham sido propostos no início.

## **Disciplina**

Provavelmente o tema que mais preocupação tinha pelas histórias que ia ouvindo de outros colegas e de alguns professores da escola com quem falava diariamente. No início do ano, o PC avisou-me de que esta turma, no ano transato, tinha na sua constituição alunos que não cumpriam com as ordens que lhes eram dadas, dificultando a atuação de todos os professores no decorrer das suas aulas.

De modo a conseguir ter controlo sobre a turma, na aula de apresentação abordei as regras e rotinas que iríamos criar logo no início para guiar os alunos para o caminho que pretendia. Na minha cabeça tudo o que tinha treinado fazia sentido e tinha um discurso planeado com o apoio de uma apresentação. Quando cheguei à sala de aula onde iria ser feita a apresentação, o computador tinha palavra-passe e não conseguia fazer a apresentação. O meu pensamento foi: “não tenho nada, como vou apresentar agora?” Comecei então aos poucos a apresentar-me e o meu foco principal foi não mostrar emoções nesta fase por desconhecer a turma, pelo que saltei logo para as regras. As regras vão-se

construindo ao longo do ano sempre que possível. Siedentop (1976) afirma que a adoção de um sistema de regras e normas contribuem para que o tempo de ensino seja utilizado da melhor forma.

Fui posto à prova com situações esporádicas nas aulas, mas consegui resolvê-las sem a intervenção do PC.

## **Clima**

O papel do professor é crucial quando falamos do clima das aulas. Este deve promover um ambiente positivo e motivacional nas suas aulas, seja pela sua capacidade de gerir os momentos de instrução, como também pela maneira como comunica com os alunos ou através de estratégias onde coloca o aluno no centro do processo.

Com a implementação do MID com o intuito de ter controlo sobre a turma, é normal que esse clima não seja sempre positivo. Com o decorrer do ano e com a criação e estabelecimento de o professor deve promover as condições positivas adotando estratégias que as enalteçam, tais como o diálogo com os alunos. Este diálogo fortalece a relação aluno-professor, sabendo que deve-se conquistar o respeito do professor e vice-versa.

A partir do momento em que me comecei a abrir mais com os alunos, dialogando com os mesmos no final das aulas, apercebi-me que estes cumpriam com as regras e senti que a entrega e compromisso deles nos exercícios eram notórios.

## **Batalhas inesperadas (substituição e coadjuvação)**

Durante a jornada desta viagem, foram inúmeras pequenas batalhas que foram aparecendo ao longo do tempo, mas duas tiveram maior relevo.

A primeira batalha foi proposta pela coordenadora do departamento no sentido de realizarmos coadjuvação a um aluno com paralisia cerebral e jogador

de alto rendimento de Boccia. Nem todos os membros do NE gostaram da ideia, eu também não a apreciei muito, mas ao fim de poucos dias de reflexão senti que era uma oportunidade para aprender nesta área que certamente vai ter repercussões no futuro. Sendo quatro elementos mais um professor da escola com disponibilidade para esta coadjuvação, a nossa presença seria mínima ao longo do ano, tanto pela rotatividade como pelas pausas escolares, estágios do aluno e feriados. Mais uma vez, fui o primeiro a assumir esta responsabilidade entre todos. No primeiro dia fui conhecer o aluno em questão, no sentido de perceber que dificuldades tinha no dia a dia e que condicionantes motoras apresentava de forma a realizar um trabalho interessante e motivador, para que este aluno se sentisse incluído nas aulas de EF. Demo-nos logo muito bem desde o início, deixando-o à vontade com qualquer questão que me quisesse colocar. No segundo momento com este aluno, realizei um trabalho de resistência muscular com bandas elásticas, ora presas à sua cadeira de rodas, ora comigo a segurá-las, uma vez que não havia muitas condições no pavilhão para este trabalho. Após este trabalho de aptidão física, jogámos um pouco de voleibol, dado que era o conteúdo a abordar naquela turma. Fui intercalando também com badminton, até que percebi que era do que ele mais gostava e, a partir daí, fizemos pequenos torneios entre nós. Era um aluno muito competitivo e sempre que não conseguia realizar algum exercício não desistia até o conseguir. Tenho pena de não ter estado mais vezes com ele e irei certamente sentir falta da nossa competição no badminton.

Relativamente à segunda batalha, e devido a problemas pessoais de uma professora da escola, foi proposto aos EE pelo PC a possibilidade de realizarmos duas aulas de substituição. Confesso que não sou apologista de utilizarem os EE para colmatarem ausências ou debilidades da instituição. Em conversa entre NE chegámos ao consenso de ser uma situação pontual e não a longo prazo, pelo que tivemos de fazer escolhas. Sabendo o dia da semana e hora, um dos elementos do NE não podia comparecer, uma vez que coincidia com o horário da sua turma atribuída, pelo que sobraram três. O ambiente estava tenso entre alguns elementos nesta altura da jornada, sendo que uma das colegas referiu que não dava e, por isso, sobraram para os restantes, para mim e para o meu colega. A turma em questão era do 12º ano com 21 alunos. Fui o primeiro a dar

a aula de substituição sem ter qualquer tipo de informação sobre a turma. A aula foi de voleibol onde foi feito um trabalho de manipulação de bola fora da rede e depois jogo de cooperação com contabilização do número de passagens. Senti-me um pouco perdido nesta aula por ser simplesmente uma situação pontual, mas, devido à minha postura e maneira de ser, consegui sempre ter controlo sobre a turma no que toca aos comportamentos dentro e fora da tarefa. A aula em si correu bem, já que os alunos cumpriram com os exercícios e tiveram um comportamento exemplar no decorrer da mesma.

Posto isto, foram duas batalhas que inicialmente não me agradaram, mas, olhando para tudo o que se passou, foi bastante positivo para mim no que toca a aprendizagem. Certamente irei ter situações semelhantes no futuro, pelo que sinto que já vou melhor preparado para as enfrentar.

### **Aptidão Física**

O D2 teve um gosto especial para mim por poder inculcar intensidade e observar a evolução dos alunos. Tenho muito prazer em saber que posso ajudar os alunos no desenvolvimento das diversas aptidões e inculcar um espírito competitivo e de ajuda mútua saudável. Este domínio começou com a implementação do MID, tendo como característica o estilo autocrático, prescritivo e unidirecional (Silva et al., 2017). Este modelo foi predominantemente implementado durante o primeiro semestre pelas características da turma a nível de comportamento.

*“Noto uma evolução nas minhas capacidades físicas graças às aulas de EF e sinto que seja o caminho certo para todos nós nos desenvolvermos fisicamente.”*

*Resposta da 1ª Autoavaliação de um aluno*

Após este período, onde se inculcaram as dinâmicas pretendidas, o passo seguinte foi realizar o trabalho de aptidão através do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Slavin, 1980). Este modelo tem como característica a ajuda mútua e partilha de responsabilidade por parte dos alunos para que estes

possam desenvolver as competências sociais e pessoais (Silva et al., 2017). Para o autor Slavin (1980), a aprendizagem cooperativa é um modelo instrucional que permite aos alunos trabalhar em pequenos grupos que se baseia na teoria motivacional e cognitiva. Este autor também afirma que estas teorias enfatizam as ideias que os grupos trabalham para um objetivo comum, onde os alunos apoiam-se uns nos outros para atingirem o seu sucesso. Através desta motivação, observei que os alunos melhoravam a sua participação nas atividades na ginástica, onde a aprendizagem cooperativa foi mais utilizada.

Antes de nos direcionarmos para o MAC, foi decidido pelo NE uma fase de adaptação ao treino após um grande período de férias. Foram dez os momentos antes da primeira utilização da bateria de testes que coincidiu nas semanas anteriores à primeira avaliação intercalar. O segundo momento ocorreu antes da pausa de Natal e o terceiro momento, já no segundo semestre, em março. Através da análise dos resultados do primeiro momento de avaliação da aptidão física, com os instrumentos do *FitEscola*, dividi a turma em três grupos de trabalho, do mais baixo para o mais alto: iniciante, intermédio e o avançado. Em todos os níveis incluí cinco exercícios base e funcionais de modo a ser possível a sua realização com três elementos por grupo. Estas fichas continham o trabalho para a aptidão muscular, cardiorrespiratória e flexibilidade de forma a melhorarmos todas as aptidões que estão transversalmente ligadas às modalidades do ano, como por exemplo a realização da ponte na flexibilidade para a ginástica ou as flexões em plano elevado, no nível avançado, para exercitar o AFI. O clima que houve nestas aulas, após o MID, foi bastante positivo na perspetiva da cooperação, desenvolvimento das diversas aptidões e da relação entre os alunos. Tal como defendem Biddle et al. (2004), apesar da atividade física ter um papel preponderante no bem-estar psicológico, é muito provável que o clima psicológico predominante e as interações sociais que estão inerentes possam ser mais cruciais que a atividade física em si.

A par do trabalho realizado nas aulas, um outro projeto foi lecionado nas aulas de 100 minutos com o tema “Dicas da Semana”. Estas tiveram como temas o (1) Sedentarismo; (2) Aptidão Física; (3) Aptidão Cardiorrespiratória; (4) Princípios do Treino; (5) Flexibilidade e (6) Treino de Força.

Relativamente ao primeiro módulo, definimos o sedentarismo apresentando dados globais e em comparação com Portugal, dados esses da Organização Mundial de Saúde (OMS). No segundo tema, também definimos a (1) atividade física (AF), (2) exercício físico, (3) aptidão física, (4) aptidão cardiorrespiratória e (5) aptidão muscular. Os autores Ortega et al. (2008) apresentam as definições dos temas abordados na frase anterior como: (1) consiste em qualquer movimento corporal, produzido pela ação muscular que aumenta o gasto energético; (2) é uma atividade planeada, estruturada e sistemática com um propósito, visando alcançar um determinado objetivo; (3) é a capacidade de realizar atividade física fazendo apelo a uma gama completa de aspetos fisiológicos e psicológicos; (4) é a capacidade global dos sistemas cardiovascular e respiratório que permitem a realização de exercícios prolongados no tempo e, por fim, (5) é a capacidade de realizar trabalho, vencendo diversos tipos de resistências. Este conteúdo mais teórico foi de bastante aprendizagem, não só na sua elaboração, como também na divulgação para os alunos. O PC tem um leque bastante grande de artigos sobre todos os conteúdos que foram abordados, pelo que foi uma grande ajuda na construção dos documentos. Estas apresentações estavam também ligadas ao nosso D3 para a avaliação dos Conhecimentos.

Foi uma tarefa desafiante pelo conteúdo que teria de abordar. Muitos dos conceitos já estavam pouco presentes, pelo que, o relembrar de certos aspetos destes temas foi importante para assentar o conhecimento. Ainda que sempre me tenha demonstrado disponível para os ajudar os alunos a compreenderem os conteúdos, nunca senti da parte dos alunos a vontade de os aprenderem. Ao longo do ano tentei aproximar-me da turma com o intuito de os integrar mais nestes conceitos que devem fazer parte dos seus conhecimentos, mas sem sucesso. Foi, provavelmente, a situação mais complicada de gerir. Sei que, ganhando experiência neste campo, posso adaptar os conceitos e as apresentações para serem mais apelativas aos alunos.

Para finalizar, tenho o sentimento de que poderia ter feito mais caso não estivesse tão preocupado com o comportamento dos alunos relativamente ao primeiro semestre. Fiquei demasiado tempo no MID, pelo que a passagem para

o MAC deveria ter sido mais prematura e, porventura, teria conseguido explorar o Modelo de “*Fitness Education*” de McConnell (2015).

## **Capítulo V – Envolvimento na comunidade escolar**

Caminharemos agora pela integração na jornada não letiva da escola. Esta participação visou incluir-me no contexto escolar, nomeadamente na relação com pessoal docente e não docente, alunos, atividades escolares e reuniões, pelo que todos estes acontecimentos fizeram-me perceber a importância da participação como professor nas atividades da escola.

Iniciámos o mês de setembro com reuniões entre o NE e o PC onde foram abordados alguns possíveis modelos de ensino a lecionar no ano. Nesta semana também se apresentaram alguns dos procedimentos burocráticos da instituição, conhecemos os funcionários, diretor e colegas de profissão. Na segunda semana ocorreu a primeira reunião do Departamento de EF na qual fiquei encarregue de realizar a respetiva ata.

*“(...) encarregue de escrever uma ata da reunião do Departamento de Expressões – Grupo de Educação Física. Um documento que nunca tinha feito na minha vida, ao qual não sabia o que fazer e escrever. Com o passar da semana recebi uma ata onde já consegui ter alguma orientação na forma da escrita o que me ajudou bastante (...)”*

*Diário de bordo, setembro 2023*

Para que possamos compreender estas reuniões, existe um coordenador responsável pelo departamento que realiza uma convocatória com os pontos a serem abordados, a ordem de trabalhos, fazendo com que haja uma certa orientação para a mesma. No início do ano senti que as reuniões a que fui assistindo serviram para acomodar e filtrar muita informação primordial para o meu futuro. Claro que houve reuniões mais pertinentes e outras nem tanto, daí

sabermos o que é o mais e menos verídico para que no futuro possa evitar informações não fundamentais. Nestas reuniões, todos os professores revezavam a função de secretário com a responsabilidade de elaborar a ata.

Ao longo destes dias que fomos conhecendo todos os que trabalham na escola, as primeiras pessoas com quem tive contacto foi com os porteiros. Tendo sido dos primeiros a chegar, tive de iniciar a conversa com estes funcionários expressando quem eu era e o que me trazia à escola, realizar o estágio na disciplina de EF. Estes são, até ao fim do ano letivo, sempre as primeiras pessoas da escola que cumprimentamos diariamente.

O diretor da escola organizou uma reunião com todos os docentes para apresentar o novo ano e alguns objetivos a alcançar. A minha primeira reação nesta reunião foi a quantidade de professores que a escola albergava. Convidou um professor da FADEUP de psicologia que falou da liderança e as principais qualidades de quem lidera, havendo no final uma atividade com os todos os docentes. Esta atividade consistiu em dividirmo-nos em diversos grupos, com uma folha onde tínhamos de escrever os nossos nomes e os passatempos e partilhar com os colegas. Senti que é uma atividade bastante importante para os recém-chegados à comunidade, mas senti-me intimidado pelo facto de não conhecer nenhum dos professores e ter de dialogar com quem não conhecia. Considero-me uma pessoa bastante empática e bem-disposta, que gosta de conversar com os outros para ter várias perspetivas e aprender sempre com aqueles com mais experiência.

A primeira atividade do plano anual de atividades (PAA) foi o dia Europeu do Desporto, celebrado a 29 de setembro. Este dia teve como tema a “Alegria no desporto” e consistiu na realização de diversas modalidades na escola, nas quais os alunos se inscreviam para participarem. No decorrer da semana comuniquei com a docente encarregado da organização e coloquei-me à disposição para ajudar e participar no que fosse preciso. Nesse dia fiquei encarregado de estar na atividade dedicada ao ténis de mesa com a função de supervisionar os alunos a jogarem com *fairplay*. Ao lado tinha uma outra atividade e o professor encarregue era um colega do NE, este responsável pelo *bowling* e o jogo do galo. Sempre que podia, ia ter com ele e dar-lhe uma ajuda na sua supervisão. Dentro do pavilhão havia uma estação de obstáculos, com o

objetivo de realizar a atividade em menos tempo possível. Foi a manhã toda com alunos a entrarem e a saírem, colegas a ajudarem-se mutuamente e, sempre que havia uma pausa, ia para o pavilhão perceber se era preciso ajudar em mais alguma função.

Senti que a minha participação foi importante na medida de controlar as atividades a que fui alocado, mas gostaria de ter passado mais por outras estações a fim de ter uma maior convivência com outros alunos e professores. Foi um dia bastante exultante, a ideia do cartaz em baixo transmite mesmo essa sensação.



Figura 4 - Cartaz dia europeu do desporto

A segunda atividade da instituição foi o corta-mato, a 19 de dezembro (anexo 7). Esta foi, provavelmente, a única atividade que participei que me foi mais familiar por ser a única em que eu também participei quando era aluno. Mais uma vez, questioneei a professora encarregada para ajudar no que fosse preciso, pelo que me delegou de tratar dos prémios do corta-mato. Estes eram

sobras de anos anteriores, tais como mochilas, colunas de som, cadernos e agendas. Era praticamente tudo oferecido à escola. Dependendo da classificação, os alunos recebiam prémios diferentes. Nesse dia tive como função a delimitação do percurso e a distribuição de pulseiras e, no decorrer, o controlo na meta de chegada e encaminhamento para a mesa de registo.

A terceira atividade realizou-se no dia 9 de fevereiro com o dia do Patrono. Este dia consistiu na organização de um torneio de voleibol no formato dois contra dois. Apesar da regulamentação já estar pré-definida de anos anteriores, a professora responsável pediu-me para vir no dia mais cedo para realizar a montagem dos campos. A fase inicial foi desconcertante com os alunos a irem para os campos e depois voltarem para as bancadas porque não estava na hora daquele ano competir. Muitos alunos perguntavam-me a que horas competiam e para onde se dirigiam, apesar de não conseguir responder a tantas perguntas. Perguntei à docente responsável o que devia transmitir aos alunos das horas, visto que o torneio estava bastante atrasado. Assim que ela me disse o que devia dizer aos alunos, encaminhei-os para a bancada onde lhe pedi que aguardassem mais informações. Relativamente ao torneio, foi pedido a todos os docentes para simplesmente controlarem o que acontecia durante os jogos, visto haver alunos a realizar funções de árbitro e de mesa. Gostei bastante de estar envolvido neste torneio pela aproximação que se tinha com os alunos da turma que me foi atribuída e de outros anos de escolaridade.

*“Hoje foi o dia do corta-mato. Foi a 1ª atividade da comunidade escolar. Que ambiente! Parecia que estava numa final da Champions. Os alunos da organização todos envolvidos, a cooperarem com todos...fiquei bastante admirado pela entrega deles...”*

*Diário de bordo, 27 de outubro*

A atividade seguinte foi o torneio de basquetebol realizado no dia 24 de abril. Este torneio tinha como estratégia de confirmação da inscrição uma pequena doação de produtos alimentares. É uma boa iniciativa para que a escola esteja presente na ajuda da comunidade envolvente, indo ao encontro das

premissas do PE. Havendo muitos docentes no pavilhão, foi feita a sugestão de haver pelo menos um professor em cada campo (seis no total). Os alunos também constituíam a organização tendo como tarefas a mesa de registo, fotografias e árbitros...notou-se claramente aqui um ambiente de entreajuda entre os alunos e os professores. Todos os anos ocorrem estes eventos pelo que a própria organização dos discentes é de um à-vontade colossal.

Para finalizar, consegui ter uma boa relação com quase todos os intervenientes da escola. Os funcionários da secretaria estavam bastante fora do nosso raio de trabalho, pelo que, a nossa presença nesta zona da escola não foi tão notada. Apesar disto, desde os porteiros, aos funcionários dos 2 pavilhões, aos restantes docentes, a minha relação com todos eles esteve bem presente, não só pelo meu questionamento de alguns procedimentos, como também na parte do lazer e entreajuda. Senti que consegui deixar um bocadinho de mim com estes professores por ter sido prestável, com presença assídua nas reuniões do departamento até às pequenas conversas com a professor de Físico-Química e História no portão.

## Capítulo VI – Investigação em Contexto Docente

### **Avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos na Escola: que instrumentos podem ajudar o professor de Educação Física?**

#### **Resumo**

Relativamente à Educação Física (EF), a mesma apresenta uma subjetividade na avaliação na disciplina, onde os professores admitem desafios na implementação dos instrumentos de avaliação por essa mesma subjetividade na avaliação das habilidades motoras e nas ações técnico-táticas nos Jogos Desportivos Coletivos. Ainda que criados no contexto do treino desportivo, alguns dos instrumentos que podem auxiliar o professor nesta tarefa são: o Game Performance Assessment Instrument (GPAI) (Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998), o Game Performance Evaluation Tool (GPET) e o Teams Sports Assessment Procedure (TSAP) (Grehaigne, Godbout, & Bouthier, 1997), podendo ainda haver um quarto instrumento, as rubricas. Cada um destes instrumentos tem características próprias e direcionadas para o treino, mas passíveis de ser adaptados ao contexto escolar. No final do documento, são apresentadas algumas propostas para os professores de EF utilizarem nos seus momentos de avaliação, sendo estas mesmas propostas recolhidas nos diversos artigos de investigação.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; AVALIAÇÃO; INSTRUMENTOS; PROPOSTAS

## **Abstract**

Despite the inherent subjectivity in PE assessment, teachers acknowledge the challenges in implementing assessment tools due to this subjectivity when evaluating motor skills and tactical-technical actions in team sports. The instruments discussed here include the Game Performance Assessment Instrument (GPAI) (Oslin et al., 1998), the Game Performance Evaluation Tool (GPET) (Luis Miguel García López et al., 2013) and the Team Sports Assessment Procedure (TSAP) (Grehaigine et al., 1997), along with a fourth instrument: rubrics. Each of these tools has unique characteristics as they were developed to assess performance but can also be adapted to the school context. At the end of the document, I will present several proposals for PE teachers to use during their evaluation moments, based on various research articles.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION; ASSESSMENT; INSTRUMENTS; PROPOSALS

## **Os desafios na avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos na Educação Física**

A avaliação é um processo fundamental no contexto educativo, consistindo na recolha e análise sistemática de informações sobre o desempenho dos alunos com o intuito de tomar decisões. Avaliar na disciplina de EF é crucial para monitorizar o progresso dos alunos, para identificar as suas necessidades e ajustar as práticas pedagógicas. Esta prática contribui para um ensino de qualidade e permite que os alunos desenvolvam competências essenciais.

O conceito desta palavra não tem sido constante ao longo dos anos, sendo que, pode ter vários significados, dependendo da interpretação do público (Nobre, 2021). Este mesmo autor divide o termo avaliação em quatro pontos: (1) resultado dos alunos com uma visão técnica; (2) determinar o mérito ou valor do aluno; (3) na informação da tomada de decisão, tendo em conta a recolha de informação e, por fim, a recolha de aspetos dos três pontos falados anteriormente, tendo em conta critérios e referências pré-selecionadas.

Os temas avaliação e classificação são duas componentes que caminham paralelamente, mas que devem ser alvo da melhor atenção por parte dos professores, dadas as suas diferenças e objetivos. Imwold, Rider, and Johnson (1982), definem a classificação como o processo de atribuição de notas aos alunos com base numa avaliação formal. Esta avaliação formal é uma técnica planeada que fornece, de uma forma quantitativa, a performance de um aluno (Veal, 1988). Ainda está enraizado nos professores de EF que a performance ou a habilidade demonstrada pelos alunos nas aulas são mais importantes que o progresso dos mesmos, tal como refere Matanin & Tannehill (1994), os professores indicam que é mais importante manter os alunos em movimento do que avaliar o seu progresso, daí as avaliações formais serem um momento para a atribuição de nota. Relativamente ao termo avaliação, Hay & Penney (2009) definem esse termo como um conjunto da interpretação das informações sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina, sendo que, os mesmos autores reconhecem que existem diversas formas de avaliação que incluem as avaliações formativas e sumativas.

Podemos então dividir a avaliação em EF em três tipos: avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF), avaliação sumativa (AS).

No momento de se construir uma AD, o professor deve realizar uma avaliação para perceber em que nível estão os alunos sobre determinada matéria. Esta avaliação pode ser realizada a qualquer momento do ano sempre que se inicia um UD ou uma habilidade nova (Nobre, 2021). Na AD, o objetivo é, portanto, a orientação dos conhecimentos e competências dos alunos como pré-requisitos das aprendizagens novas que irão aparecer.

A AF é feita no decorrer das aulas, ou seja, ocorre durante processo de ensino-aprendizagem que tem como objetivo a monitorização do progresso dos alunos e do fornecimento do feedback (*FdB*) por parte do professor (Black & Wiliam, 1998). Segundo Odo (2013), a razão para a avaliação formativa é de fornecer o *FdB* aos professores tendo em vista a modificação das diversas atividades para que os alunos possam aprender. É através deste *FdB* e da comunicação constante entre professor e alunos que ocorre a identificação das áreas a melhorar nos alunos. Na AF, o professor identifica a evolução das competências motoras e táticas dos alunos, oferecendo assim as orientações que facilitem a melhoria contínua do desempenho.

Relativamente à AS, é realizada no final de uma UD com o objetivo de de fazer uma síntese das competências e habilidades adquiridas no processo que permite ao professor observar se houve evolução por parte do aluno, fazendo assim uma comparação do ponto inicial e do ponto final da matéria em questão. Na prática, esta avaliação conduz também à classificação do desempenho dos alunos naquele momento (Black & Wiliam 1998). Glickman, Gordon, and Ross-Gordon (2001) definem a AS como a avaliação da aprendizagem e o resumo do desenvolvimento dos alunos num determinado período, sendo que, as aprendizagens adquiridas pelos alunos demonstram o que foi retido até àquele momento. Apesar desta AS, o professor também pode olhar para os resultados dos alunos como forma de identificar os pontos fortes e fracos (Odo, 2013). Por fim, na AS, o professor identifica a evolução das competências motoras e táticas dos alunos, oferecendo assim as orientações que facilitem a melhoria contínua do desempenho.

Apesar da importância da avaliação, os professores de EF enfrentam vários desafios na sua implementação. Na investigação feita por Matanin & Tannehill (1994), os professores descreveram o processo de avaliação como subjetivo, apresentando que o esforço, o comportamento social e a participação estavam mais presentes que o progresso. O uso de rubricas claras e padronizadas pode ajudar a minimizar a subjetividade e tornar a avaliação mais consistente (Mosston & Ashworth, 1986). Outro problema que os professores encontram no processo de avaliação está associado ao tempo e recursos necessários para realizar as avaliações, sendo que os recursos e tecnologias podem ajudar os mesmos a colmatar esta problemática acerca do tempo (Lund & Tannehill, 2014). A EF é uma disciplina onde a subjetividade está bastante presente, pelo que este é um dos principais problemas, especialmente quando estamos a avaliar as habilidades motoras abertas.

Avaliar os JDC apresenta um desafio distinto em comparação com a avaliação das modalidades individuais, devido às diferenças fundamentais entre estes dois tipos de desportos. Enquanto os desportos individuais concentram-se no desempenho e na técnica de um único aluno, os JDC envolvem uma multiplicidade de fatores, como a cooperação, comunicação, tomada de decisão e as adaptações técnico-táticas nas situações de jogo. Esta complexidade torna evidente que a avaliação nos JDC não pode ser reduzida apenas à análise das habilidades técnicas individuais, mas sim com a interação do conhecimento do jogo e da capacidade de interagir com os colegas de equipa. Por outro lado, os JDC caracterizam-se pela envolvimento de múltiplos jogadores que precisam de trabalhar em equipa para atingir os objetivos comuns, o que exige a avaliação de competências como a leitura do jogo, a antecipação e a tomada de decisão em contextos dinâmicos e imprevisíveis. Desta forma, a necessidade de instrumentos de avaliação específicos e adaptados a estas exigências torna-se evidente, pois só assim é possível capturar a riqueza e a complexidade que os JDC implicam, garantindo que a avaliação seja justa, objetiva e significativa.

Os JDC incluem modalidades como o voleibol, o andebol, o futebol ou o basquetebol, entre outras. Para Teodorescu (1977), os JDC têm duas lógicas importantes na sua constituição: a lógica da didática e a lógica interna do jogo, sendo que, o processo de análise do jogo revela uma estreita relação entre o

conteúdo e a estrutura da atividade que se expressa através da performance de forma individual e coletiva. Segundo Graça & Mesquita (2013), os jogos desportivos são de carácter lúdico e com prazer, pelo que promove satisfação na resolução de problemas. Isto implica uma aceitação de desafios, com orientação para objetivos, entrega e comprometimento da parte dos alunos para a atividade.

O ensino dos JDC há muito que tem sido reclamado à luz das abordagens centradas no aluno, ou seja, conferindo-lhe maior autonomia, responsabilidade e participação no processo de ensino-aprendizagem (Graça & Mesquita, 2013). Ainda que o ensino da EF tenha sido claramente dominado pela implementação do Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979), com estratégias totalmente focadas no controlo de tudo o que acontece na aula por parte do professor, a evolução da sociedade impulsionou uma mudança de perspetiva no ensino da EF, em geral, e dos JDC, em particular.

Assim, o ensino dos JDC pode seguir uma orientação pedagógica através do jogo, como tem por base o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, do inglês *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982).

Os JDC apresentam características únicas e peculiares, características essas com determinadas regras onde o foco principal é a finalização (Gréhaigne et al., 1997). Segundo o mesmo autor, estas características englobam três dimensões: (1) o repertório de força, que pode ser entre equipa, globalmente, ou individualmente; (2) a escolha da habilidade que, dependendo da circunstância em que nos encontramos, o atleta/aluno deve ter um leque diversificado de determinadas habilidades para conseguir resolver problemas durante o jogo, sejam elas correr ou saltar; por fim, (3) as estratégias individuais ou coletivas que devem ser tomadas com o intuito de derrotar o adversário.

Contudo, o professor, para lá de ensinar através do jogo e também deve recorrer ao mesmo contexto para avaliação dos alunos na EF. A verdade é que a evolução nestes processos tem sido muito lenta, como retratam Matanin & Tannehill (1994). Estes autores referem-se à pouca evolução no processo de avaliação identificando quatro diferenças significativas: (1) a maioria dos professores continua a utilizar bateria de testes físicos sobre a performance e repertório motor para classificar os alunos; (2) os alunos conseguem obter, com

relativa facilidade, uma classificação positiva à disciplina de EF; (3) o uso apropriado de roupa ou a participação continuam a ser critérios de classificação e, por fim, (4) os critérios mais utilizados tendem a ser a participação, o conhecimento e o nível de capacidade, com outros critérios também presentes tais como o esforço, a atitude, o comportamento e a aptidão física. Este autor também refere que alguns dos professores presentes no estudo que desenvolveram, mostraram preferência por uma avaliação subjetiva, tendo como base critérios como o esforço, participação e comportamento, tendo a mesma sido criticada num outro estudo pela falta de objetividade e de uma abordagem sistemática (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013).

Para o autor Gréhaigne et al. (1997), a avaliação de qualquer atleta que se enquadre nos JDC apresenta vários problemas, sendo que existem vários aspetos a ter em conta. No momento de avaliar um jogo, existem vários elementos que não são só em grande quantidade, como também interagem entre si; o reportório motor, que já foi abordado em cima, desempenha um papel importante que varia com as situações; os membros da equipa são interdependentes, ou seja, cada jogador depende das ações dos colegas para desempenhar o seu papel eficazmente e, um único elemento da equipa que está a ser avaliado, deve ser avaliado não só individualmente, como também através da equipa.

Para concluir, é fundamental que o professor disponha de instrumentos que o auxiliem numa avaliação justa e focada no desempenho dos alunos nos JDC, indo além da simples avaliação técnica em contexto de jogo. Estes instrumentos não só permitem uma observação mais criteriosa das componentes técnico-táticas, como também asseguram que o processo de avaliação seja abrangente e adaptado à realidade da EF. No contexto desportivo, já existem essas ferramentas que possibilitam a análise detalhada das ações do jogo, as quais podem ser facilmente ajustadas para o ambiente escolar, tornando a avaliação mais significativa e direcionada para o desenvolvimento global dos alunos.

## **Instrumentos de avaliação do JDC**

A disponibilização de instrumentos de avaliação na EF, especialmente para avaliar os JDC, apresentam inúmeros benefícios no contexto escolar. Estes instrumentos permitem que o processo avaliativo seja mais objetivo e sistemático, proporcionando uma avaliação justa e precisa no desempenho dos alunos. Ao utilizar instrumentos específicos, os professores conseguem identificar de forma clara e detalhada as competências e áreas a desenvolver, como a tomada de decisão, comunicação e a capacidade de os alunos trabalharem em equipa. Estes instrumentos também podem fornecer aos professores um FdB construtivo que pode promover a motivação e o envolvimento dos alunos. Assim, a implementação de instrumentos adequados aos conteúdos na avaliação dos JDC, facilitam a compreensão do progresso dos alunos e orienta o ensino para colmatar as necessidades dos mesmos.

Ainda que tenham sido criados, desenvolvidos e implementados no âmbito do treino desportivo, há já disponíveis alguns instrumentos que poderão auxiliar a avaliação dos JDC na EF, garantido uma avaliação séria e justa.

Os instrumentos mais utilizados na investigação da EF são o Game Performance Assessment Instrument (GPAI) (Oslin et al., 1998), o Game Performance Evaluation Tool (GPET) (García López et al., 2013) e o Teams Sports Assessment Procedure (TSAP) (Grehaigine et al., 1997), podendo ainda recorrer ao uso de rubricas, conforme sugerem alguns autores. Estes instrumentos avaliam as ações com bola, os movimentos sem bola, a tomada de decisão tendo em conta uma ação, com ou sem bola, onde é necessário ter em conta a clareza da definição da operacionalização dos critérios de desempenho. Através de alguns destes critérios, o movimento, a ação técnica ou mesmo a seleção da ação pretendida por parte do aluno, podemos fazer uma ligação ao domínio psicomotor. Também podemos fazer a ligação ao domínio cognitivo através da tomada de decisão que pode ser vista como fonte de conhecimento. Estes instrumentos dependem do contexto onde se aplica, no sentido que o professor pode escolher a forma de jogo (jogo reduzido), a constituição dos grupos ou equipa (mistos ou por género) e a duração do jogo.

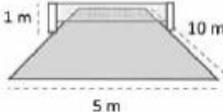
Estes instrumentos foram idealizados para o desporto federado, contudo, após os devidos ajustes para o contexto da EF e tendo em conta os objetivos definidos, poderão auxiliar os professores de EF na avaliação dos JDC.

### **GPAI**

O GPAI foi originalmente idealizado como uma ferramenta de pesquisa para os estudos que englobassem o TGfU (García López & Gutiérrez, 2018), mais concretamente para o futebol (Barquero-Ruiz, Arias-Estero, & Kirk, 2020). Este instrumento de avaliação permite-nos recolher as informações acerca das tomadas de decisão dos alunos durante a sua participação no jogo, pelo que demonstra a perceção tática assim como a habilidade do aluno (Griffin, 1998) (Figura 5). Apesar disto, os professores foram adotando o GPAI nas aulas, realizando modificações das suas características de modo a poderem realizar a sua observação no momento, por isso, Mitchell (2016) repensou na utilidade do instrumento e refez o sistema de pontuação com o intuito de ser utilizado em condições de avaliação. Neste instrumento, segundo García López e Gutiérrez (2018), é possível observar sete componentes para a avaliação, sendo elas: (1) recuperação, que consiste no atleta/aluno de voltar à posição inicial entre as tentativas; (2) o ajustamento, é o movimento do mesmo, seja ofensivo ou defensivo, que se pretende para que o jogo possa fluir; (3) tomada de decisão, é o atleta/aluno realiza as escolhas apropriadas do que fazer com a bola durante o jogo; (4) execução técnica, é a eficiência da performance da habilidade desejada; (5) o apoio, é o movimento sem bola para uma posição para receber a bola; (6) a cobertura, é o apoio defensivo ao atleta/aluno que realiza a jogada ou que se move em direção à bola e, por fim, (7) marcação, é a defesa do opositor que poderá não ter a bola. Estes são os aspetos essenciais que devemos ter em conta na avaliação utilizando o GPAI, que avalia o envolvimento global da pessoa em questão através de uma fórmula:  $\text{Envolvimento} = \text{n}^\circ \text{ total de respostas} + \text{n}^\circ \text{ total de habilidades executadas} + \text{n}^\circ \text{ de habilidades ineficazes} + \text{n}^\circ \text{ inapropriado das tomadas de decisão}$ . Este autor, também refere que o GPAI pode ser simplificado, dependendo do jogo, da categoria e do conteúdo que se está a ensinar, podendo assim os professores escolherem um ou vários aspetos mencionados em cima.

Para o professor conseguir avaliar as componentes utilizando este instrumento, o recurso a apoio tecnológico pode ser fundamental. Devido à natureza complexa dos JDC, a utilização do vídeo na avaliação pode ser utilizada pelos aspetos que inerentes do jogo (Arias-Estero & Castejón, 2014). O mesmo autor recomenda que, na implementação deste instrumento na disciplina de EF, os critérios devem ser reduzidos sem negligenciar a importância da avaliação da tática.

Student \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_  
 Evaluator \_\_\_\_\_ Team \_\_\_\_\_ Game \_\_\_\_\_



Game:  
 Court dimensions: 10 x 5 m. Net: 1 m. Ball: foam handball size.  
 Players: 1vs1.  
 Aim: send the ball over the net into the opponent's field area.  
 Friendly serve: players have to serve from the center of the court and with a bottom-up trajectory after a bounce. Serve should go to the center of the opponent's court. Each player serve five times in a row. Service will not be evaluated.  
 Striking technique: Players can strike with any surface of the forearm or hand. Being able to use one or two hands/arm strike. It is allowed both to strike after boat or volley, except in the rest, where a previous bounce is mandatory.  
 Score: Match to the best of three sets of 11 points with two points of difference. If the serve does not comply with the "friendly" rule and the return is failed, the action will not be counted on the scoreboard.  
 For the rest of the rules, the more general norms present in net/wall games will be applied.

Coding procedures: Study the criteria. Watch your partner play and tick when he or she does an appropriate action or an inappropriate action.

COMPONENTS	CRITERIA	
BASE	Correct (B co)	Player returns to about the center court between shots.
	Incorrect (B in)	Player does not return to about the center court between shots.
SKILL EXECUTION	Efficient (SE ef)	Returns the mobile to the opposite field within the limits of the field of play and without committing infraction.
	Inefficient (SE in)	Does not return the ball to the opposite field or commit infraction in the beating.
TACTICAL CONTEXT ADAPTATION (TCA) IN STRIKING DECISION MAKING	Correct (TCA co)	<ul style="list-style-type: none"> <li>If you have an easy hit, direct the hit to a free space trying to move the opponent (try to maintain or recover the initiative).</li> <li>In case of having a risky return and being displaced from the center of the court (base position), player strike to the center of the court (try to keep the phone in play)</li> <li>If the opponent is very displaced and / or makes a return very centered and at half height, player make a decisive strike by a smash, drop or clear (try to score).</li> </ul>
	Incorrect (TCA in)	<ul style="list-style-type: none"> <li>The player tries to get the point by risky striking when the he or she is not in a situation of clear advantage.</li> <li>When the player has an easy strike, and he or she returns the ball to the center of the court without any offensive intention.</li> </ul>

BASE		SKILL EXECUTION		TACTICAL CONTEXT ADAP.	
Correct	Incorrect	Efficient	Inefficient	Correct	Incorrect
Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:

PERFORMANCE MEASUREMENTS	SCORE	COMMENTS
Base index (BI) = $\frac{B\ co}{B\ co + B\ in} \times 100$		
Skill Execution Index (SEI) = $\frac{SE\ ef}{SE\ ed + SE\ in} \times 100$		
Tactical Context Adaptation Index (TCAI) = $\frac{TCA\ co}{TCA\ co + TCA\ in} \times 100$		

Figura 5 - Exemplo GPAI (García López & Gutiérrez, 2018)

Uma das vantagens do GPAI é a possibilidade de sofrer adaptações consoante o aspeto que está a ser abordado, os alunos e mesmo do ginásio (Griffin, Mitchell, & Oslin, 1997). Com o sentido de se conseguir realizar uma avaliação eficaz, os autores sugerem a utilização de um sistema de 1 a 5. Estes autores referem que este sistema é eficiente por duas razões principais. A primeira é que, quem está a realizar a observação, não necessita de fazer um registo sempre que há envolvimento no jogo. Em alguns momentos do jogo, a tarefa de registar torna-se difícil pela imprevisibilidade e pelas múltiplas habilidades solicitadas, tanto que, a praticabilidade deste sistema é a de observar por um determinado período e a seguir atribuir uma nota, ao invés de tentar registar sempre que o avaliado realiza uma ação no jogo. De seguida, o registo no formato 1 a 5, oferece ao professor uma diversificação dos critérios.

Na figura seguinte vemos um exemplo de uma folha de registo com este instrumento.

**Game Performance Assessment Instrument:  
Invasion Games**

Class \_\_\_\_\_ Evaluator \_\_\_\_\_ Team \_\_\_\_\_ Game \_\_\_\_\_

Observation dates (a) \_\_\_\_\_ (b) \_\_\_\_\_ (c) \_\_\_\_\_ (d) \_\_\_\_\_

**Scoring Key**

5 = very effective performance (always)  
 4 = effective performance (usually)  
 3 = moderately effective performance (sometimes)  
 2 = weak performance (rarely)  
 1 = very weak performance (never)

**Components and Criteria**

- **Skill execution**—Students pass the ball accurately, reaching the intended receiver.
- **Decision making**—Students make appropriate choices when passing (i.e., passing to unguarded teammates to set up a scoring opportunity).
- **Support**—Students attempt to move into position to receive a pass from a teammate (i.e., forward toward the goal).

Name	Skill execution	Decision making	Support

Figura 6 - Exemplo do sistema de pontuação de 1 a 5 (Griffin et al., 1997)

Para finalizar, o GPAI permite a avaliação do jogador em formato ofensivo, com e sem bola, e no formato defensivo, com o adversário com bola e sem bola, através das sete componentes abordadas anteriormente, sabendo que o professor deve definir os critérios tendo em conta o nível dos alunos e o formato de jogo.

## **TSAP**

Relativamente ao TSAP (Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 1997), este foi elaborado com o intuito de ser utilizado em diferentes momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), onde o foco principal é a aprendizagem tática do jogo (Richard, Godbout, Tousignant, & Gréhaigne, 1999). Este autor também refere que a utilização deste instrumento de avaliação, alicerçado numa abordagem tática de jogos direta (cognitivista) ou indireta (construtivista), permite ao professor criar um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nos JDC. Ao elaborar o instrumento de avaliação, Gréhaigne et al. (1997) teve como intenção inicial a avaliação sumativa, em que a sua observação seria focada em cada jogador, individualmente e, assim, haveria um esforço em considerar uma série de comportamentos específicos ao invés de comportamentos isolados. A implementação do TSAP permite aos alunos estarem ativos no processo de avaliação, sendo que este instrumento foi desenvolvido para recolher informações sobre modalidades que envolvam a bola e que se foquem em obter a posse de bola e de como se livrar da mesma.

Uma das razões que potenciam a sua utilização nas escolas é devido ao facto de ser de fácil perceção para os próprios alunos utilizarem. Se pretendemos incluir os alunos no processo de ensino-aprendizagem, o momento de avaliação é um dos momentos em que o podemos fazer. Como revela o autor Arias-Estero and Castejón (2014), o TSAP leva a um aumento da participação dos alunos nesse mesmo processo. Apesar disto, Richard, Godbout, and Gréhaigne (2000) referem que, para os alunos utilizarem o instrumento, não é necessário utilizar todos os critérios, mas sim, utilizar os critérios que são mais adequados às capacidades dos mesmos. Além disto, não podemos fugir a que, no momento de avaliação, o professor continua a ser responsável pelo processo. Esta inclusão,

dentro da perspectiva do *TGfU*, permite aos alunos ficarem responsáveis pela sua própria aprendizagem, criando assim autonomia, uma vez que a aprendizagem advém da sua experiência e a reflexão da mesma (Arias-Estero & Castejón, 2014).

A figura em baixo representa os princípios gerais abordados no texto em cima, de forma a compreender a relação ataque-defesa e os aspetos que caracterizam esses momentos de jogo.

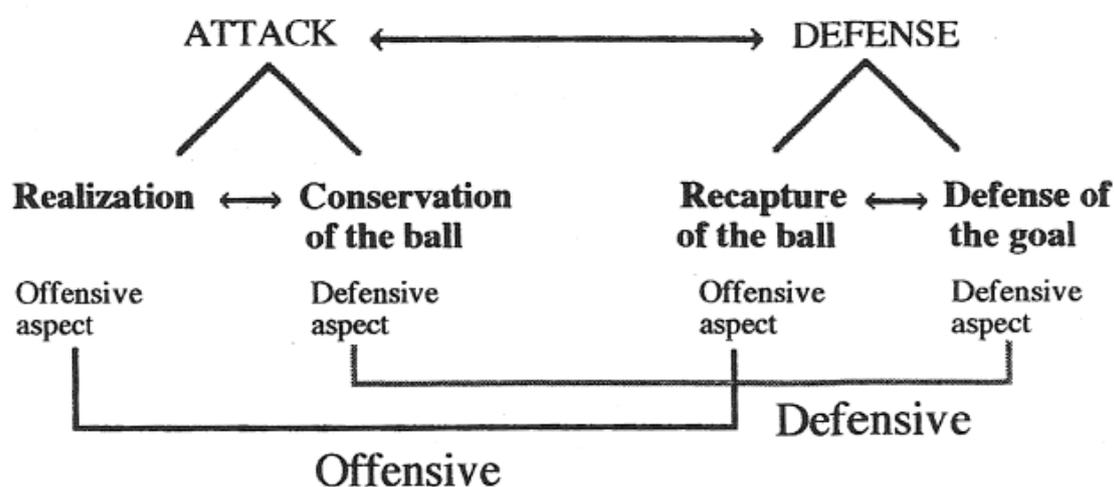


Figura 7 - Princípios gerais dos JDC (Gréhaigine et al., 1997)

A figura 8 exibe as dimensões que estão envolvidas pelo TSAP. Godbout (1988) apresenta um modelo bidimensional que leva à identificação de quatro categorias gerais de informação. Estas quatro categorias permitem ao avaliador poder optar por dois tipos de observação. Por um lado, pode considerar os aspetos técnico-táticos da performance de um jogador/aluno, mas por outro lado pode optar por uma avaliação orientada para o resultado das ações (produto) ou como é que as ações do avaliado foram realizadas (processo).

Nesta figura, segundo Grehaigine et al., (1997), ao combinar as quatro dimensões, conseguimos obter informação sobre o produto técnico (ex: o jogador consegue-se aproximar do colega quando no momento do passe?); o progresso técnico (ex: como é que o jogador realiza o passe?); o produto tático

(ex: o jogador 1 é responsável por marcar o jogador 2, o jogador 2 recebe a bola livremente ou o jogador 1 consegue evitar a receção da bola por parte do adversário e, conseqüentemente, retirar o jogador 2 da jogada?) e o progresso tático (ex: como é que o jogador 1 realizou a marcação ao jogador 2, fazendo com que o último não conseguisse receber a bola?).

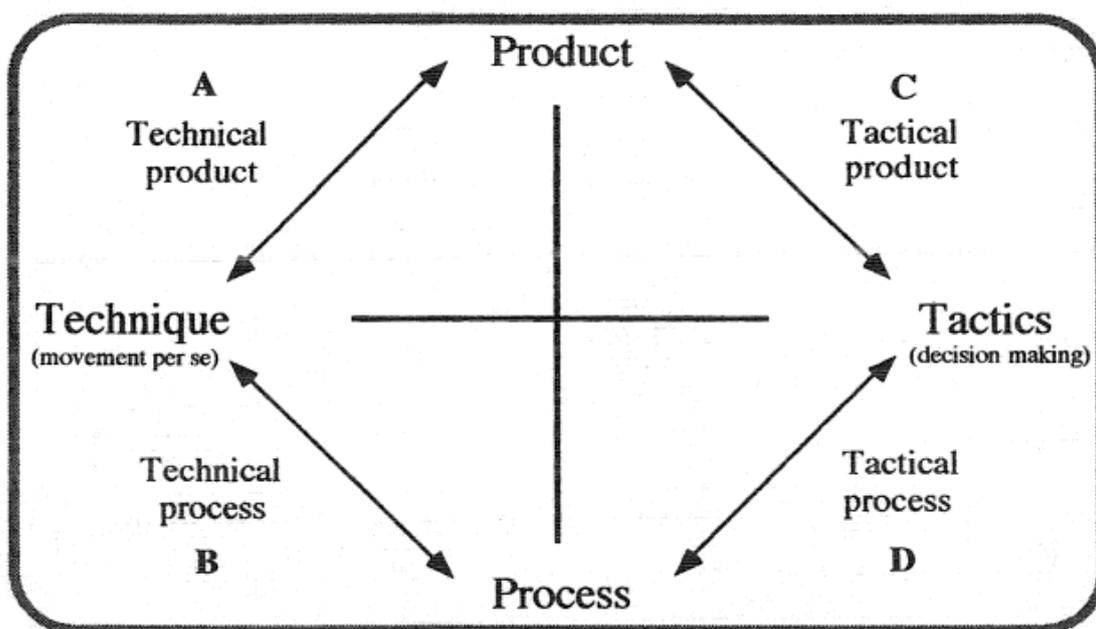


Figura 8 - Dimensões envolvidas na avaliação da performance nos JDC (Godbout, 1988)

No exemplo de um instrumento de avaliação, Gréhaigine et al. (1997) elaborou várias colunas com duas formas, uma que indica como é que o jogador recebeu a bola e a segunda como é que o jogador se livrou dela. No referido artigo, o jogador pode cumprir com estes requisitos de duas formas: (1) bola conquistada (*CB*) ao qual pode ser através da interceção de um passe, retirou de um adversário ou voltou a ter na sua posse depois de uma finalização não sucedida; (2) receção da bola (*RB*) onde o jogador recebe a bola de um dos colegas e não a perde imediatamente. Este autor também acrescenta que, após o jogador em questão ter recebido a bola, este tem várias opções (4): (1) passe neutro (*NB*), que será um passe para um colega ou qualquer outro tipo de passe



A figura 5 permite compreender melhor as fórmulas para calcular as diferentes variáveis utilizando este instrumento.

Outcome variable	Calculation
Volume of play (VP)	CB + RB
Efficiency index (EI)	CB + OB + (SS / LB) + 10
Performance score (PS)	(VP / 2) + (EI × 10)

SS = executing a successful shot  
 CB = conquering the ball  
 RB = receiving the ball  
 LB = losing the ball  
 VP = volume of play  
 OB = playing an offensive ball

**Table 6.8** Game Play Data From a 3v3 Basketball Game

Name	CB	RB	LB	NB	OB	SS
Kevin	5	7	2	5	4	6
Shelly	2	6	4	4	2	2
Karen	1	4	1	6	6	4

CB = conquering the ball  
 RB = receiving the ball  
 LB = losing the ball  
 NB = playing a neutral ball  
 OB = playing an offensive ball  
 SS = executing a successful shot

Figura 10 - Fórmulas para o cálculo das variáveis e exemplo de implementação no jogo de basquetebol no formato 3x3 (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2020)

Na figura 11, observamos as componentes abordadas em cima e as suas definições para que, no momento de avaliação, o professor saber quais os critérios para poder aplicar na tabela o número certo.

Components	Definitions
<b>GAINING POSSESSION OF THE BALL</b>	
Conquering the ball (CB)	Interception, stealing the ball from the opponent, or recapturing the ball after an unsuccessful shot on goal or near loss to the other team
Receiving the ball (RB)	Receiving the ball from a teammate and not immediately losing control of it
<b>DISPOSING OF THE BALL</b>	
Playing a neutral ball (NB)	Passing the ball to a teammate, or any pass that does not put the other team in jeopardy
Losing the ball (LB)	Losing the ball to the other team without having scored a goal
Playing an offensive ball (OB)	Passing the ball to a partner, thus pressuring the other team, which most often leads to a shot on goal
Executing a successful shot (SS)	Scoring or maintaining possession of the ball following the execution of a shot

Figura 11 - Componentes dos jogo e definições (Griffin et al., 1997)

### **GPET**

Este instrumento avalia as tomadas de decisão e de execução das ações técnico-táticas nos jogos de invasão.

Segundo García López et al. (2013), O GPET fornece ao avaliador a possibilidade de analisar cada decisão do ponto de vista tático do problema que o jogador/aluno pode resolver no jogo no qual está envolvido. Segundo o mesmo autor, esta abordagem vai mais além que o GPAI (Oslin et al., 1998) e que o TSAP (Grehaigine et al., 1997) uma vez que estes analisam a tomada de decisão e a execução da habilidade, mas o resultado da sua análise não se relaciona com os problemas táticos onde as decisões e as habilidades foram tomadas.

French and Thomas (1987) destacam dois níveis relativamente à tomada de decisão. O primeiro nível, “seleção da resposta”, refere-se à escolha da ação técnico-tática, ou seja, como deve o aluno passar a bola para um colega desmarcado. Já o segundo nível envolve a adaptação ao contexto tático, isto é, o aluno deve considerar o que deve ser feito em função da situação do jogo. Este último nível compreende que todos os participantes do jogo e a área de jogo têm influência nas tomadas de decisão. Esta é a maior contribuição que o GPET fornece, na medida que podemos integrar esta análise tática contextual de modo a enriquecer a avaliação da tomada de decisão.

O GPET oferece uma perspetiva ofensiva do jogo, uma vez que analisa o papel do aluno como atacante com bola e sem bola. Apesar deste instrumento ser ostensivamente concebido para a área da investigação, o mesmo pode ser aplicado no treino e no ensino. Os professores podem escolher as situações de jogo e, dentro das mesmas, os elementos que acontecem nessas situações, direcionando assim para o objetivo da aprendizagem, simplificando dessa forma a avaliação ajustado ao tempo que os educadores têm. No entanto, o GPET é um instrumento de alguma complexidade na sua construção e implementação no qual os professores têm de definir bem os critérios e, mesmo assim, o uso não é aconselhado para que os próprios alunos o possam usar, ao contrário dos instrumentos TSAP e GPAI (Grehaigine et al., 1997; Oslin et al., 1998).

Segundo García López et al. (2013), uma vez que este instrumento avalia a performance no jogo do ponto de vista tático, a codificação das decisões e das execuções são feitas de acordo com o problema tático existentes no jogo que o jogador deve resolver. A codificação das ações é o marco mais importante deste instrumento. Estas codificações são realizadas em dois níveis. O primeiro nível refere-se às adaptações das ações no contexto tático e o segundo nível realiza

a separação cognitiva das tomadas de decisão da performance e das habilidades motoras (French & Thomas, 1987).

No primeiro nível, é codificado pelas características do problema tático, sendo elas a manutenção da posse de bola, o ataque e a finalização. Esta análise identifica a situação, sendo este o problema tático que o jogador enfrenta no decorrer do jogo. Avalia-se, assim, a capacidade de o jogador compreender os problemas e de os resolver. Neste instrumento, a utilização do vídeo é aconselhada, uma vez que a posterior análise permite identificar as situações de jogo e avaliar as respostas do jogador à situação em causa. No segundo nível, French and Thomas (1987) referem que a sequência normal num jogo para jogadores que têm em sua posse a bola, estes devem realizar três ações que lhes permitam tomar decisões, sendo elas o controlo da bola, a decisão e a execução. A partir do momento que um jogador tem em sua posse a bola, avalia-se as ações dos jogadores sem bola relativamente ao portador.

Na figura 12, podemos observar a codificação descrita em cima para melhor compreensão.

- Control  
Coded as 1
- The player receives or controls the ball with one or two hands/feet in order to then play it (bounce/driving, passing, shooting).
- Coded as 0
- The player does not control the ball and it runs away from their hands/feet.
- Decision making
- Passing
- Coded as 1
- Passing to a teammate who is unmarked.
- Coded as 0
- Passing to a player who is marked closely or there is a defensive player in a position to cut off the pass.
  - Passing to an area of the pitch where no team-mate is positioned.
- Dribbling
- Coded as 1
- Taking the ball upfield, while not closely marked, to a free space.
  - An appropriate change of direction away from a defender (right or left) to an open area of the pitch.
  - The player advances by positioning their body between the opponent and the ball in order to protect the ball.
  - The player does not move and protects the ball with their body when the defender pressurises them, and does not have the option of attacking
- Coded as 0
- Charging.
  - Dribbling when there is an unmarked team-mate in a better position.
  - A player running with the ball at their feet when an opponent is close and has a very good chance of winning the ball.
  - A player running with the ball at their feet when an opponent is close and without protecting the ball with the body.
  - Dribbling away from the goal, dribbling with the ball without going forward or attacking the defence.
  - The player does not move and does not protect the ball with their body when the defender pressurises them, and does not have the option of attacking.
- Shooting
- Coded as 1:
- Shooting on goal from a suitable distance when unmarked or not under pressure.
- Coded as 0:
- Shoots from too far out.
  - Shoots when the defender is pressuring them.
  - Shoots when it is better to pass to an unmarked team-mate in a more advanced position or in a better position to shoot.

Figura 12 - Exemplo de codificação para o jogo de futebol (García López, González Víllora, Gutiérrez, & Serra, 2013)

## **Rubricas**

Apesar de termos observado os três grandes instrumentos utilizados para avaliar um jogador/aluno em ação num JDC, podemos encontrar um quarto instrumento que poderá ajudar os professores a integrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Desde já, relativamente a este instrumento, há pouca investigação do seu uso, pelo que será uma limitação.

O termo rubrica, na área da investigação, é um instrumento de avaliação que avalia os níveis da performance de uma determinada tarefa, sendo que este avalia a qualidade da tarefa (Jonsson & Svingby, 2007). Este mesmo autor refere que o uso de rubricas fornece critérios claros que permite avaliar de forma mais objetiva o desempenho nas atividades que possam envolver diversas habilidades motoras ou mesmo os conhecimentos. A divisão das rubricas pode ser dividida em duas categorias: holística e analítico. Na categoria holística, o avaliador faz uma avaliação global da qualidade do desempenho do avaliado, enquanto na categoria analítica, o avaliador atribui uma pontuação para cada aspeto específico da(s) tarefa(s). Por conter uma categoria na qual se avalia a globalidade do desempenho, esta é mais aconselhável na avaliação a grande escala, mas, em contraste, na vertente analítica, a utilização numa aula permite ao(s) avaliador(es) identificarem os pontos fortes e a área a melhorar (Jonsson & Svingby, 2007).

Sobre os aspetos positivos do uso das rubricas, Andrade (2005) divide o ensino através de rúbricas em três níveis: *the good, the bad and the ugly*. Este autor também referencia dois tipos de rubricas, as rubricas de avaliação que é idealizada pelo professor para atribuir nota e a rubrica de instrução que é idealizada em conjunto com os alunos, sendo que esta é utilizada para facilitar a avaliação por pares, autoavaliação e o *FdB* do professor e só depois é que é atribuída a nota.

Relativamente ao primeiro nível, este mesmo autor apresenta os aspetos positivos, no sentido clarificar os nossos objetivos, alinhando a instrução, através da comunicação dos objetivos aos alunos para que estes progridam nesse sentido a fim de avaliar o produto, observando quais foram os objetivos atingidos.

Estas rubricas de instrução permitem que os alunos entendam o objetivo da tarefa. Estas também permitem ao professor fornecer o *FdB* mais individualizado, sendo que o fornecimento de rubricas através de *checklists* permite aos alunos compreenderem os seus pontos fortes e fracos da tarefa, reduzindo também tempo. Além disto, as rubricas permitem ao professor ser justo e imparcial na avaliação dos alunos.

Já o segundo nível, os usos das rubricas não são autoexplicativos, isto é, é necessário o professor perder tempo a explicar aos alunos o que são, como se aplicam e qual o objetivo. Os alunos necessitam de *FdB* e de momentos de questionamento para que a aprendizagem seja centrada nele, pelo que o alinhamento de uma rubrica com a instrução que os professores pretendem implementar nas suas aulas é difícil e, esta, não substitui a instrução pertinente que o professor deve utilizar nas aulas.

Por fim, relativamente ao último ponto, este mesmo autor refere que existe uma falta de fiabilidade, validade e justiça na implementação deste instrumento. Caso os professores optem pelo uso de rubricas, o professor deve ter em conta a qualidade das mesmas, isto é, uma rubrica deve estar alinhada com os requisitos mínimos do currículo para este ver uma rubrica válida para a sua implementação e, se vários professores obtêm resultados semelhantes, a fiabilidade da mesma é válida.

Em suma, esta ferramenta de avaliação descreve os critérios específicos para os diferentes níveis de desempenho numa tarefa (Andrade, 2005). Estas rubricas também podem fornecer um feedback (*FdB*) claro e consistente aos alunos, ajudando também os professores a avaliar de uma forma mais objetiva.

O uso deste instrumento pode aumentar o nível de confiança no momento de se avaliar o desempenho, especialmente se seguirmos pela categoria analítica, devendo também as mesmas serem acompanhadas por exemplos práticos para ajudar os avaliadores a compreenderem o nível ideal da habilidade. Apesar deste aumento, devemos ter a noção de que a validade do instrumento diminui com o aumento da confiança, uma vez que é notório que as habilidades são, por natureza, abertas. As rubricas demonstram um grande potencial na promoção da aprendizagem e da melhoria da instrução, uma vez que torna os

critérios mais explícitos o que facilita o *FdB*, mas é necessária mais investigação deste instrumento.

### Proposta de um modelo híbrido

Em virtude dos instrumentos apresentados e das suas características, a figura em baixo exhibe uma proposta de instrumento de avaliação através de um modelo híbrido entre o GPAI e o GPET. O professor avalia as componentes apresentadas, tendo em conta as ações ocorridas no jogo (tática), sendo que, a componente técnica também está presente. Esta grelha de avaliação é uma proposta para o voleibol em contexto escolar, a qual pode ser utilizada a partir do formato de jogo 2x2.

		Aluno
<b>Tomada de decisão</b>		
Serviço	Coloca a bola no espaço vulnerável (espaço livre, jogador mais fraco)	
Receção	Coloca a bola no colega que realiza o 2º toque perto da rede	
Ataque	Coloca a bola no espaço vazio ou no jogador mais fraco	
<b>Ajustamento</b>		
Serviço	Após serviço, prepara-se para defender (ocupação do seu lugar no campo)	
Receção	Desloca-se para se posicionar atrás do ponto de queda da bola (leitura da trajetória)	
	Joga a bola dentro da sua zona de responsabilidade Depois de receber, o aluno prepara-se para finalizar fazendo aproximação à rede	
Distribuição	Antes do colega realizar o 1º toque, o aluno aproxima-se da rede para realizar o 2º toque	
	Orienta a posição corporal para colocar a bola na zona de finalização	
Ataque	Ajusta-se consoante a trajetória da bola vinda do distribuidor	
	Opta por se colocar numa posição do seu campo em função do adversário para finalizar	
<b>Habilidades</b>		
Passe	Coloca as mãos à frente e acima do nível da testa	
	Flexão/extensão dos membros inferiores e superiores coordenados	
Serviço	Transpõe o peso do corpo de trás para a frente no momento do batimento	
	Mantém o membro superior dominante em extensão durante o batimento	
Manchete	Braços esticados e unidos	
	Coordena o movimento de flexão-extensão dos membros inferiores Coloca-se atrás da bola	

Legenda
1 - Não realiza
2 - Realiza às vezes
3 - Realiza sempre

Figura 13 - Proposta de avaliação para o voleibol

Outra proposta que apresento é a de utilização das rubricas, com vista na utilização dos alunos para os centrar no processo. Esta proposta permite aos colegas avaliarem-se entre si e receber indicação de aspetos a melhorarem, sendo que, esta utilização oferece aos alunos critérios detalhados do que se é esperado ao nível do desempenho. Isto promove transparência no processo de

avaliação, uma vez que ajudam a desenvolver o pensamento crítico na sua análise e análise do colega.

Nome (avaliador)	
Nome (avaliado)	
Nível 0	Raramente demonstra a técnica, estratégia e/ou conhecimentos das regras de jogo
Nível 1	Perde habitualmente o controlo da bola no drible e no passe Técnica pouco visível no passe e no lançamento Raramente mostra estratégias ofensivas Raramente mostra pressão defensiva e ressaltos Raramente mostra estratégias defensivas (má colocação no campo, poucos/nenhum ressaltos) Demonstra lacunas no conhecimento das regras ao ponto de cometer frequentes infrações
Nível 2	Mantém o controlo da bola, driblando e executando o passe com técnica Lança com sucesso e com boa técnica Demonstra pontualmente estratégias ofensivas (movimenta-se, evita os defesas, passa e corta para o cesto) Aplica pressão defensiva com regularidade Demonstra estratégias defensivas (boa posição no campo e na pressão) Sem erros graves das regras, comete pequenas infrações (passos, faltas)
Nível 3	Não se observa erro no drible e no passe Lança com sucessos e de forma consistente Utiliza estratégias defensivas e ofensivas com regularidade (movimenta-se no campo, evita os defesas, passa e corta para o cesto) Usa consistentemente a pressão defensiva com boa técnica (pressão e posiciona-se corretamente no campo) Sem erros nas regras e raramente comete infrações (passos, faltas)
Observações (referir o nível em que se encontra o colega e apresentar sugestões de melhoria):	

Figura 14 - Proposta de avaliação para Basquetebol através das rubricas

## Conclusões

A maior dificuldade que os JDC apresentam, tal como o próprio nome indica, é o facto de serem desportos coletivos, ou seja, uma multiplicidade de alunos a praticarem determinado desporto, em simultâneo, com uma diversidade de episódios desportivos a ocorrerem ao mesmo tempo. Este facto exige do professor uma grande capacidade de observação e captação a cada momento do jogo. Exigência esta decorrente da necessidade de supervisão da aula, nomeadamente do jogo em curso, da monitorização do progresso individual do aluno e *FdB* necessário do professor ao aluno, com vista à avaliação e consequente atribuição de nota.

Além da dificuldade de observação, ou seja, da capacidade do professor em se abstrair da generalidade dos elementos que compõem a turma, das equipas em jogo, para o foco no indivíduo, no aluno concreto, verifica-se, ainda,

uma outra. Esta segunda dificuldade prende-se com a limitação no tempo que o professor pode despende na observação que efetua de cada um, não lhe sendo permitido focar-se num aluno concreto, por exemplo, durante os minutos totais de decurso da aula, sob pena de descurar a atenção dos restantes membros, que se refletirá, necessariamente, no progresso (por ausência de *FdB*) e avaliação final.

A terceira dificuldade relaciona-se com as habilidades técnicas, isto é, se no decorrer do jogo não houver nenhum momento em que o aluno realize essa habilidade, o professor não conseguirá avaliar essa componente. Caso no decorrer do ensino não tenham sido efetuadas situações de aprendizagem ao qual o aluno deveria realizar essa técnica no decurso do jogo, o professor deve refletir nas suas estratégias abordadas e adotá-las consoante as situações de jogo. Esta abordagem deve ir ao encontro do ensino através do jogo (*TGfU*), ou seja, adotar estratégias que se insiram em situações de jogo e simplificar para que o aluno compreenda a utilização dessa habilidade no jogo.

A literatura tem vindo a identificar estas dificuldades, pelo que a disponibilidade e recursos a instrumentos que facilitem a recolha de informação sobre o comportamento tático nos JDC, no momento de avaliação é pertinente e necessário.

Instrumentos como o GPAI, GPET e TSAP, ainda que originalmente tenham sido desenvolvidos em contexto desportivo, apresentam-se como uma alternativa válida para o contexto da avaliação dos JDC na EF. Estes instrumentos podem ser adaptados pelo professor para avaliar as componentes técnico-táticas das diversas modalidades dos JDC. Esta adaptação consiste na elaboração das grelhas de avaliação, onde o professor tem em conta o nível dos alunos, o ciclo de ensino, o contexto escolar e os conteúdos abordados em cada UD.

Algumas limitações que encontrei ao longo deste estudo, foi na quantidade de informação que existe na literatura acerca dos instrumentos. Relativamente ao GPAI, existe uma grande quantidade de informação uma vez que este instrumento apresenta elevados níveis de eficiência e aplicabilidade, ou seja, o GPAI é reconhecido por estas duas componentes na avaliação do

desempenho dos alunos/atletas. Esta adaptação pode ser efetuada para os diversos JDC e grupos etários, o que leva a uma variedade de estudos que investigam a sua eficácia em diferentes contextos e modalidades. A investigação acerca deste instrumento tem contribuído para a evolução do mesmo, tornando-o mais robusto, aplicável e ajustado às necessidades específicas dos contextos de ensino dando assim uma maior credibilidade em comparação aos outros instrumentos. Por outro lado, o TSAP não apresentou um número extenso a nível de investigação. Este instrumento é mais específico no sentido que avalia individualmente as ações com bola e sem bola do avaliado, ou seja, o TSAP revela uma abordagem qualitativa e quantitativa na avaliação do desempenho, que fornece ao professor as áreas de melhoria do aluno. Em relação ao GPET, a maior limitação deste instrumento foi a pouca investigação, isto é, a falta de estudos acerca deste instrumento não oferece confiança e credibilidade que os dois primeiros (GPAI e o GPET). A sua menor versatilidade e adaptabilidade torna este instrumento menos prático e aplicável no contexto escolar. É um instrumento complexo pelo que é necessário despende tempo para o compreender, adaptar e aplicar no contexto da EF.

A necessidade de envolver os alunos na avaliação é, por si só, um momento de aprendizagem para todos, uma vez que os alunos estão envolvidos na tarefa, estes podem também refletir sobre as suas ações no jogo, ou dos colegas, e eles próprios fornecerem o *FdB*.

É necessário que se desenvolvam mais estudos com recurso a estes instrumentos no contexto da EF para validar a sua adequabilidade e maiores valias, bem como estudos que recolham a perceção dos professores de EF face às vantagens ou desvantagens da utilização dos mesmos.

## Referências Bibliográficas

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College teaching*, 53(1), 27-31.
- Arias-Estero, J., & Castejón, F. (2014). Using instruments for tactical assessment in physical education and extra-curricular sports. *European Physical Education Review*, 20(4), 525-535.
- Barquero-Ruiz, C., Arias-Estero, J. L., & Kirk, D. (2020). Assessment for tactical learning in games: A systematic review. *European Physical Education Review*, 26(4), 827-847. doi:10.1177/1356336x19889649
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*: Éditions Education Physique et Sports.
- French, K. E., & Thomas, J. R. (1987). The relation off knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 15-32.
- García López, L. M., González Villora, S., Gutiérrez, D., & Serra, J. (2013). Development and validation of the Game Performance Evaluation Tool (GPET) in soccer. *Sport TK*, vol. 2, nº 1 (2013).
- García López, L. M., & Gutiérrez, D. (2018). Contributions of the GPET to the GPAI: Tactical context adaptation and game behaviour. *Retos*(34), 323-328. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85060022632&partnerID=40&md5=dbe48d6cc8e25f367f09510f6d3d5037>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*: ERIC.
- Godbout, P. (1988). Stratégies d'observation pour l'appréciation d'habiletés motrices. Implications théoriques et pratiques. *Science & Sports*, 3(3), 237-244. doi:[https://doi.org/10.1016/S0765-1597\(88\)80044-3](https://doi.org/10.1016/S0765-1597(88)80044-3)
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. Porto: Editora FADEUP, 123-162.
- Grehaigue, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 500-516.

- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance Assessment in Team Sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 500-516. doi:10.1123/jtpe.16.4.500
- Griffin, J. L. O. a. S. A. M. a. L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Hadji, C., Ferreira, J. L., Meirieu, P., & Cláudio, J. (1994). *A avaliação, regras de jogo: das intenções aos instrumentos*: Porto: Porto Editora.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405. doi:10.1177/1356336x09364294
- Imwold, C. H., Rider, R. A., & Johnson, D. J. (1982). The Use of Evaluation in Public School Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(1).
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development*: Jones & Bartlett Publishers.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 395-405.
- Mitchell, S. (2016). Introduction to the GPAI. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(S1), S40.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*: Human Kinetics.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*.
- Nobre, P. R. B. (2021). Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico. In: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra.
- Odo, J. (2013). Assessment as a Veritable Tool for Effective Teaching and Learning. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 19, 28-33. doi:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.19.28

- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(2), 231-243.
- Richard, J.-F., Godbout, P., & Grèhaigne, J.-F. (2000). Students' precision and interobserver reliability of performance assessment in team sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(1), 85-91.
- Richard, J.-F., Godbout, P., Tousignant, M., & Grèhaigne, J.-F. (1999). The Try-Out of a Team Sport Performance Assessment Procedure in Elementary and Junior High School Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*(3), 336-356. doi:10.1123/jtpe.18.3.336
- Rosenshine, B. V. (1978). Academic Engaged Time, Content Covered, and Direct Instruction. *Journal of Education, 38*-66.
- Rosenshine, B. V. (1979). Content, time and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Teodorescu, L. (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Paris: Les Éditeurs Français Réunis.
- Veal, M. L. (1988). Pupil Assessment Issues: A Teacher Educator's Perspective. *Quest, 40*(2), 151-161. doi:10.1080/00336297.1988.10483896

## Capítulo VII – Considerações finais

Estamos no momento de fazer uma reflexão final sobre estes dois anos de formação. Esta vontade de voltar a estudar foi, inicialmente, um desafio por ter deixado dois empregos no mundo da ginástica, mas acabou por ser uma jornada que me transformou, tanto a nível profissional como pessoal. Foi também uma altura da minha vida repleta de desafios, aprendizagens e muitos momentos de reflexão, que me permitiram crescer como professor.

Desde o início desta jornada, fui submetido a uma vasta gama de teorias educacionais, práticas pedagógicas e modelos de ensino que aprofundaram a variedade de conteúdos para a construção de uma base sólida de conhecimentos para ser professor. Estas teorias educacionais estiveram presentes de forma a poder compreender os princípios e os fundamentos da EF, enquanto as práticas pedagógicas permitiram-me aplicar esses mesmos conhecimentos em contextos reais. O EP foi, sem dúvida, a estocada final na luta da minha formação. Saber que estou melhor preparado para a sociedade graças à escola onde realizei a prática pedagógica, e ter privado com um PC mágico com um leque de conhecimento incalculável.

A nível pessoal, esta experiência foi gratificante porque me deu a oportunidade de enfrentar os desafios diários que um professor contempla na sua vida profissional, desde o planeamento à gestão dos comportamentos dos alunos. Tudo isto foi alvo de muitas horas de reflexão. Todos os momentos que passei com todos os alunos, sejam os da turma que me foi atribuída, os das turmas dos outros EE e os das outras turmas de professores residentes, fizeram de mim uma melhor pessoa. Observar o progresso dos “meus” alunos e saber que fiz parte do caminho deles na sua vida reforçou a minha paixão pelo ensino.

Com isto, despeço-me de todos vocês, preparado e motivado para fazer a diferença no ensino em Portugal. Acredito que a EF tem um papel essencial no desenvolvimento de todos os seres, promovendo não só o gosto pela AF como também as competências sociais e cognitivas que esta disciplina oferece. Podemos vencer inúmeras batalhas, mas a guerra ainda agora começou. Parto então para o desconhecido ensino de Portugal, fora da minha zona de conforto,

sendo que todos os anos, até ao fim do meu trabalho, serão de constantes aprendizagens.

*“Even the smallest person can change the course of the future.”*

## Capítulo VIII – Referências Bibliográficas

- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*, 67-83.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Biddle, S. J., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of sports sciences*, 22(8), 679-701.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., . . . Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Chalkia, E. (2012). Self-assessment: an alternative method of assessing speaking skills. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 3(1).
- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexoes e experiencias do estudante estagiario e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3).
- Estriga, L., & Moreira, I. (2013). Proposta metodológica de ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp.

<https://books.google.pt/books?id=EajujwEACAAJ>

- Estriga, L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola: Ensinar e aprender*. Editora FADEUP.
- Fazeli, D., Taheri, H., & Saberi Kakhki, A. (2017). Random Versus Blocked Practice to Enhance Mental Representation in Golf Putting. *Perceptual and Motor Skills*, 124(3), 674-688. <https://doi.org/10.1177/0031512517704106>
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 123-162). Editora FADEUP.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance Assessment in Team Sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 500-516. <https://doi.org/10.1123/jtpe.16.4.500>
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Manuel Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*(7), 71-85.
- McConnell, K. (2015). Fitness and wellness education. *Standards-based physical education curriculum development*.
- Memmert, D. (2006). Long-Term Effects of Type of Practice on the Learning and Transfer of a Complex Motor Skill. *Perceptual and Motor Skills*, 103(3), 912-916. <https://doi.org/10.2466/pms.103.3.912-916>
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73-117). Editora FADEUP.

- Nobre, P. R. B. (2021). Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico. In: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöröm, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11.
- Rink, J. E. (1985). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.).
- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education For Learning*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Rosenshine, B. V. (1979). Content, time and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications* (pp. 28-56). McCutchan.  
<https://books.google.pt/books?id=u32cAAAAMAAJ>
- Sacristán, J. G. (2019). *O Currículo - 3.ed.: Uma Reflexão sobre a Prática*. Penso. <https://books.google.pt/books?id=FLHDDwAAQBAJ>
- Sant'Ana, A. S. S. (2012). A indisciplina na educação física escolar.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2018). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Human kinetics.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education* (2ª ed.). Houghton Mifflin.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills In Physical Education*. McGraw-Hill Companies, Incorporated.  
[https://books.google.pt/books?id=gN5\\_QgAACAAJ](https://books.google.pt/books?id=gN5_QgAACAAJ)
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342.
- Sullivan, K., & Hall, C. (1997). Introducing students to self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(3), 289-305.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. ERIC.

Wiseheart, M., Küpper-Tetzl, C. E., Weston, T., Kim, A. S., Kapler, I. V., & Foot-Seymour, V. (2019). 22 Enhancing the Quality of Student Learning Using Distributed Practice.

# Anexos

## Anexo 1 - Ficha de caracterização individual

Escola \_\_\_\_\_

- Educação Física – 2023/2024

**Ficha individual do aluno**

**Turma:** \_\_\_\_\_

### 1. Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Como te deslocas para a escola: \_\_\_\_\_

Quanto tempo demoras a chegar? \_\_\_\_\_

Apresentas contraindicações/limitações para a prática da atividade física? Sim ou não? \_\_\_\_\_

Quais? \_\_\_\_\_

Auditivas: \_\_\_\_\_ Visuais: \_\_\_\_\_

De tipo alérgico: \_\_\_\_\_

De tipo respiratório: \_\_\_\_\_

Outras? \_\_\_\_\_

Já tiveste alguma lesão? Não  Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

Fizeste algum tipo de cirurgia? Não  Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Em média, quantas horas de sono dormes por noite? \_\_\_\_\_

Outras informações relevantes: \_\_\_\_\_

### 2. Dados Escolares

Disciplinas que mais gostas: \_\_\_\_\_

Disciplinas que menos gostas: \_\_\_\_\_

Classificação do ano transato em EF: \_\_\_\_\_

Atividades favoritas (em EF): \_\_\_\_\_

Atividades menos agradáveis: \_\_\_\_\_

Participas/ participaste no desporto Escolar? Não  Sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

Pretendes prosseguir os estudos? Sim  Não

Em quê (expetativas futuras)? \_\_\_\_\_

### 3. Desporto e atividade extracurricular

Praticas alguma modalidade? Não  Se sim, em qual? \_\_\_\_\_

Como federado? Não  Se sim, Há quanto tempo? \_\_\_\_\_ Quantas horas por semana? \_\_\_\_\_

Se já praticaste e abandonaste, qual foi o motivo?

\_\_\_\_\_

Quanto tempo em minutos pratica por dia exercício físico? \_\_\_\_\_

Praticas alguma atividade física regularmente? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Quanto tempo por semana? \_\_\_\_\_

Anexo 2 - Roulement de instalações

A	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA			
	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2
8.00-8.50	12E	7F	7G	11G 10B	11F	12K	12B	8D 9D	10A	10K	7G	7A 12J	12K	7F	10G	9E 10D	11H	8D	9F	12E 7E
8.50-9.40	EA	FA	BS	CF JS	CF	BS	QB	JM	JS	PJ	BS	SR	BS	FA	QB	JM PJ	PC	HC	EA	FA
9.50-10.40	12E	7C	7A	11G 12A	11H	12K	12B	9D	11G	12I	7G	8E 12J	12K	7F	10G	12D 10D	11H	8D	9F	12E 7E
10.45-11.35	EA	BS	CF	SR	PC	BS	QB	JM	CF	PJ	BS	SR	BS	FA	QB	EA PJ	PC	HC	EA	FA
11.50-12.40	12F	12I	7A	8G 12A	11K	12G	10G	12C 9E	7E	12I	8C	8G 10F	7C	10I	12B	12D 9D	11F	12G	8A	12C 12J
12.45-13.35	FA	PJ	JM	SR	PC	BS	QB	FA JM	FA	PJ	JM	SR	BS	SR	QB	EA JM	CF	BS	HC	FA SR
ALMOÇO	10A	12D	8F	8C 8B	11D	12H	11A	10C 9B	11I	9G	11C	7D 10I	9A	12F	11B	12H 9C	11I	11C	7B	12A
14.35-15.25	JS	EA	HC	JM	CF	EA	DB	PJ JM	PC	BS	DB	FA SR	BS	FA	DB	EA JM	PC	DB		SR
15.30-16.20	10A	12D	8F	10D 8B	9A	12H	11B	7B 9B	8F	9G	11C	7D 8B	9A	10E	11B	10H 9B	11D	11I	11A	7D 12A
16.30-17.20	JS	EA	HC	PJ JM	BS	EA	DB	JM	HC	BS	DB	FA JM	BS	PJ	DB	JS JM	CF	PC	DB	FA SR

B	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA			
	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2
8.00-8.50	7F	12E	7G	11G 10B	12B	11F	12K	8D 9D	7G	10A	10K	7A 12J	10G	12K	7F	9E 10D	9F	11H	8D	12E 7E
8.50-9.40	FA	EA	BS	CF JS	QB	CF	BS	JM	BS	JS	PJ	SR	QB	BS	FA	JM PJ	HC	PC	EA	FA
9.50-10.40	7C	12E	7A	11G 12A	12B	11H	12K	8D 9D	7G	11G	12I	8E 12J	10G	12K	7F	12D 10D	9F	11H	8D	12E 7E
10.45-11.35	BS	EA	CF	SR	QB	PC	BS	JM	BS	CF	PJ	SR	QB	BS	FA	EA PJ	HC	PC	EA	FA
11.50-12.40	12I	12F	7A	8G 12A	10G	11K	12G	12C 9E	8C	7E	12I	8G 10F	12B	7C	10I	12D 9D	8A	11F	12G	12C 12J
12.45-13.35	PJ	FA	JM	SR	QB	PC	BS	FA JM	FA	PJ	JM	SR	QB	BS	SR	EA JM	HC	CF	BS	FA SR
ALMOÇO	12D	10A	8F	8C 8B	11A	11D	10C	12H 9B	11C	11I	9G	7D 10I	11B	9A	12F	12H 9C	7B	11I	11C	12A
14.35-15.25	EA	JS	HC	JM	DB	CF	PJ	EA JM	DB	PC	BS	FA SR	DB	BS	FA	EA JM	PC	DB		SR
15.30-16.20	12D	10A	8F	10D 8B	11B	9A	7B	12H 9B	11C	8F	9G	7D 8B	11B	9A	10E	10H 9B	11A	11D	11I	7D 12A
16.30-17.20	EA	JS	HC	PJ JM	DB	BS	EA	JM	DB	HC	BS	FA JM	DB	BS	PJ	JS JM	DB	CF	PC	FA SR

C	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA			
	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2	G1	G2	G3	GN1 GN2
8.00-8.50	7G	7F	12E	12E 10B	12K	12B	11F	8D 9D	10K	7G	10A	7A 12J	7F	10G	12K	9E 10D	8D	9F	11H	12E 7E
8.50-9.40	BS	FA	EA	EA JS	BS	QB	CF	JM	PJ	BS	JS	SR	FA	QB	BS	JM PJ	HC	PC	EA	FA
9.50-10.40	7A	7C	12E	12E 12A	12K	12B	11H	8D 9D	12I	7G	11G	8E 12J	7F	10G	12K	12D 10D	8D	9F	11H	12E 7E
10.45-11.35	BS	EA	EA	SR	BS	QB	PC	JM	PJ	BS	CF	SR	FA	QB	BS	EA PJ	HC	PC	EA	FA
11.50-12.40	7A	12I	12F	8G 12A	12G	10G	11K	12C 9E	12I	8C	7E	8G 10F	10I	12B	7C	12D 9D	12G	8A	11F	12C 12J
12.45-13.35	PJ	FA	JM	SR	BS	QB	PC	FA JM	PJ	FA	JM	SR	SR	QB	BS	EA JM	BS	HC	CF	FA SR
ALMOÇO	8F	12D	10A	12D 8B	10C	11A	11D	12H 9B	9G	11C	11I	7D 10I	12F	11B	9A	12H 9C	11C	7B	11I	12A
14.35-15.25	HC	EA	JS	EA JM	PJ	DB	CF	EA JM	BS	DB	PC	FA SR	FA	DB	BS	EA JM	DB	PC		SR
15.30-16.20	8F	12D	10A	12D 8B	7B	11B	9A	12H 9B	9G	11C	8F	7D 8B	10E	11B	9A	10H 9B	11I	11A	11D	7D 12A
16.30-17.20	HC	EA	JS	EA JM	DB	BS	EA	JM	BS	DB	HC	FA JM	BS	DB	BS	EA JM	PC	DB	CF	FA SR

Anexo 2 - Exemplo de Unidade Didática

Conteúdos / Aula		1	2	3	4	5	6	7	8
Rolamentos à frente		M: pernas esticadas m: plano inclinado		M: pernas esticadas m: plano inclinado	M: para AFI m: plano horizontal	M: para AFI m: plano horizontal			
Rolamento atrás		M: pernas esticadas m: plano inclinado		M: pernas esticadas m: plano inclinado	M: para prancha m: plano normal		M: para AFI m: M: esticados		
Apoio facial invertido			M. fora da parede m. na parede (bombeiro)	M. fora da parede m. na parede (bombeiro)		M. fora da parede	M. fora da parede (pouca ajuda)	M. fora da parede (pouca ajuda)	
Roda					Exercícios introdutórios à roda (banco suco e corda)	Exercícios introdutórios à roda (banco suco e corda)		M. Roda com ajuda m. corda em mãos-lus	
Elementos de ligação	Flexibilidade				Ponte		Ponte	Ponte	
	Equilíbrio					Aviso	Aviso	Aviso	
	Ligação				Salto, Voltas e Afundos		Salto, Voltas e Afundos		
Seqüência						Individual	Individual	Individual	
Conhecimentos									
Ajudas	Rolamento à frente	1 mão na nuca e na face posterior da coxa (de lado)		1 mão na nuca e na face posterior da coxa (de lado)					
	Rolamento à frente AF	2 mãos na zona da cintura. Tirar peso do pescoço (de lado e de pé)		2 mãos na zona da cintura. Tirar peso do pescoço (de lado e de pé)					
	Rolamento à frente para AFI				1 mão no ombro e 1 na face posterior da coxa Troca rápida da mão (passar de posterior para anterior)	1 mão no ombro e 1 na face posterior da coxa Troca rápida da mão (passar de posterior para anterior)			
	Rolamento Atrás	2 mãos nos ombros e puxar para a frente (à frente do colega)		2 mãos nos ombros e puxar para a frente (à frente do colega)					
	Rolamento Atrás AF	2 mãos nos ombros e puxar para a frente (à frente do colega)		2 mãos nos ombros e puxar para a frente (à frente do colega)					
	Rolamento atrás para AFI								
	Apoio Facial Invertido		2 mãos na coxa (perna livre) (do lado da perna livre)		2 mãos na coxa (perna livre) (do lado da perna livre)		2 mãos nas coxas (sustentar). Perna livre (de lado)	2 mãos nas coxas. Puxar para cima.	2 mãos nas coxas. Puxar para cima.
	Ponte					2 mãos nas omoplatas		2 mãos nas omoplatas	
Roda					2 mãos na cintura com cruzamento dos braços (do lado contrário à perna livre)	2 mãos na cintura com cruzamento dos braços (do lado contrário à perna livre)		2 mãos na cintura com cruzamento dos braços (do lado contrário à perna livre)	

Avaliação Formativa  
Assessment for Learning

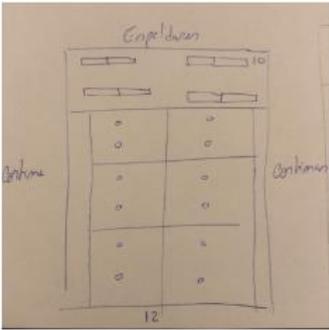
Avaliação Sumativa

Anexo 4 - Exemplo de Plano de Aula

<b>Aula nº 33</b>	<b>Tema da aula:</b> introdução e execução do rolamento atrás para pino, avião e elementos de ligação. Mini torneio de Badminton	<b>Nº de Alunos:</b> 22
<b>Data:</b> 01/03/2024	<b>Badminton</b>	<b>Material:</b> 12 raquetes, 5 volantes, rede badminton, 10 colchões
<b>Hora:</b> 08:00-09:40	Revisão dos batimentos dados anteriormente. Torneio Campo do Rei.	
<b>Duração:</b> 100'	<b>Ginástica</b>	
<b>Turma:</b> 11º H	Diferenciação dos níveis de ginástica. Introdução de novos elementos (rolamento atrás para pino, avião e elementos de ligação).	

**PLANO DE AULA Nº 33**

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	INDICADORES PONTOS DE REFERÊNCIA
INTRODUÇÃO	5' Conversa sobre o tema da aula	Os alunos estão distribuídos em meia lua a ouvir o tema da aula. 1. Divisão da turma em 2 grupos. 1 grupo fica com ginástica e o 2º fica com badminton. Depois trocam de funções 2. Formato de competição de Badminton. Campo do Rei. 3. Ginástica: Introdução de novos elementos através da diferenciação dos níveis.	Alunos concentrados e em silêncio
INICIAL	15' Preparar as articulações e sistema cardiorrespiratório	A turma está dividida em duas laterais do campo. Realizam até ao centro do pavilhão os exercícios descritos em baixo (4x): - Corrida - Rotação dos braços - Skipping baixo - Skipping alto - Skipping atrás - Sprint	Execução constante dos exercícios Respeitar os momentos de execução e os de descanso Braços junto às orelhas Velocidade submáxima no sprint Coordenação dos braços no skipping

FUNDAÇÃO	35' Corpo alinhado Mãos a apontar para a frente  Perceber os batimentos do adversário e arranjar estratégia para marcar ponto	<p><b>Ginástica</b></p> <p>Os alunos estão distribuídos junto aos espaldares nos colchões em pares. Os elementos a realizar são os seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pino</li> <li>2. Rolamento à frente + Rolamento à frente MI afastados</li> <li>3. Rolamento atrás + Rolamento atrás com MI afastados</li> <li>4. Avião</li> <li>5. ½ Pirueta + 1 Pirueta</li> <li>6. Ponte</li> </ol> <p><b>Jogo 2x2 - Campo do Rei</b></p> <p>Em formato de jogo 2x2, os alunos estão distribuídos pelos 3 campos. Durante 15 minutos realizam jogos de 5 minutos. Ao fim de 5 minutos a equipa de perdeu desce de campo e a que ganhou sobe. Após cada jogo haverá um registo de pontuação. No final totaliza-se as vitórias.</p> 	
	10'	<p><b>Aptidão Física</b></p> <p>Corrida contínua. Ao sinal os alunos devem acelerar a corrida e ao sinal devem abrandar o ritmo. A aptidão física também irá estar inserida entre o badminton e a ginástica.</p> <p><b>Força (4 x 10):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexões;</li> <li>2. Abdominais;</li> <li>3. Jumping Jacks;</li> <li>4. Mountain Climbers</li> </ol>	
	20'		

**OBSERVAÇÕES:**

Os alunos que não realizarem a aula ajudam na:

- organização (recolha de colchões e ajudas de ginástica)
- correção da execução das habilidades

## Anexo 3 - Exemplo de Autoavaliação

### Autoavaliação

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Esta ficha pretende ajudar-te a refletir sobre os progressos verificados ao longo do ano.**

1) Como te avalias nas diferentes competências do domínio do saber ser e estar?

<b>SABER SER E ESTAR</b>	Ins.	Suf.	Bom	MB
Responsabilidade				
Assiduidade				
Empenho/Interesse				
Comportamento				
Participação				

2) Como te avalias nas diferentes modalidades lecionadas ao longo do ano.

<b>SABER / SABER FAZER</b>	Ins.	Suf.	Bom	MB
Ginástica				
Badminton				
Andebol				
Voleibol				
Dança				
Aptidão Física				

#### Avaliação final

3) Tendo em conta todo o teu percurso ao longo do ano letivo, como te classificas numa escala de 0-20?

0-9       10-13       14-16       17-20

3.1) Justifica a tua autoavaliação

---

---

---

---

---

4) Qual a tua perceção relativamente às modalidades lecionadas no ano letivo?

---

---

---

---

---

5) Escreve um pequeno comentário sobre o que achaste das aulas de Educação Física.

---

---

---

---

---

Anexo 4 - Exemplo instrumento de suporte à avaliação para aprendizagem

Como me sinto em relação ao...				
Rolamento à frente				
<b>Critérios de execução</b> 1. Posição engrupada 2. Queixo ao peito 3. Mão apoiadas no chão 4. Levantar				
<b>Data</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Como realizo o rolamento à frente?</b> No plano inclinado No colchão				
Observações				
<b>Aluno(a)</b> Os meus objetivos para o próximo momento de reflexão: Data 1: Data 2: Data 3: Cumpri os objetivos propostos na reflexão anterior: Data 2: Data 3: Data 4:		<b>Professora</b>		
Rolamento atrás				
<b>Critérios de execução</b> 1. Posição engrupada 2. Queixo ao peito 3. Mãos a empurrar o chão 4. Levantar				
<b>Data</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Como realizo o rolamento atrás?</b> No plano inclinado No colchão				
Observações				
<b>Aluno(a)</b> Os meus objetivos para o próximo momento de reflexão: Data 1: Data 2: Data 3: Cumpri os objetivos propostos na reflexão anterior: Data 2: Data 3:		<b>Professora</b>		

Apoio Invertido				
<b>Critérios de execução</b> 1. Corpo em extensão 2. Mãos à largura dos ombros 3. Olhar dirigido para as mãos 4. Rolamento				
<b>Data</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Como realizo o apoio invertido?</b> Na parede Fora da parede				
Observações				
<b>Aluno(a)</b> Os meus objetivos para o próximo momento de reflexão: Data 1: Data 2: Data 3: Cumpri os objetivos propostos na reflexão anterior: Data 2: Data 3:		<b>Professora</b>		



## Anexo 6 - Exemplo plano de aptidão física nível inicial

### Aptidão Física – Nível Intermédio (3 séries)

#### Membros superiores (20 reps)



- Mãos à largura dos ombros
- Descer lentamente (3s)
- Subida explosiva (empurrar forte)
- Salto para cócoras (1/2 burpee)

#### Membros Inferiores (20 reps)



- Pernas à largura dos ombros
- Pes a apontar ligeiramente para fora
- Fletir joelhos (ir quase a cócoras s/ levantar calcanhares)
- Forte impulsão vertical
- Amortecer a queda com os pés e joelhos devagar



- Mãos na anca
- Tronco direito e joelho a 90°
- Extensão da perna da frente (explosivo)

#### Abdominal (30s)



- Agarrar bola e passar para o outro lado (pousar)



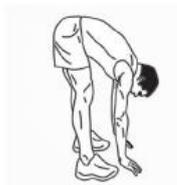
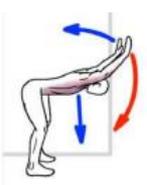
- Espaldar: Pernas dobradas
- Tocar com os pés acima da cabeça

#### Aptidão Cardiorrespiratória

Realizar entre Membro Superior, Inferior e Abdominal

2x Corrida Lenta – 6 Corridas Rápidas – 30 Saltos à corda

#### FIM – Alongamentos



- 45s cada posição
- Aguentar durante 10s e depois voltar a forçar mais um pouco

Anexo 7 - Exemplo de instrumento utilizado na avaliação

Nº	Alunos	P-	P 0	P+	D-	D+	F0	F+	Total	Nota Final
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
JK										
P -	Passe para trás Passe para o lado				D-	Atitude passiva / Pouco enquadrado (atrás do atacante)				
	Passe direcionado MAS com as duas mãos				D+	Enquadra-se entre a bola e a baliza / Atitude ativa				
P0	Passe para colega demasiado próximo qd ñ há				F-	Tendo oportunidade de fin. escolhe passar				
	Passe em balão				F+	Finaliza quando tem oportunidade				
	Passe para a frente									
P +	Passe para finalizar									